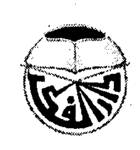
الادارة التعليمية
في الوطـــن العـــربي

أوراق عربيـة وعالميـة





عمّان ساحة الجامع الحسيني سوق البتراء عمارة الحجيري
هاتف 4621938 فاكس 4654761 ص ب 183520 عمّان 11118 الأردن
www.daralfiker.com E-mail:daralfiker@joinnet.com.jo

رقم الايداع: 2002/20068

الطبعة الاولى

1424-2003

مكتبة النهضة المصرية
وشارع عدلي - القاهرة
هاتف: 3910994 فاكس 3910994
B.o Box 2172-11511
ISBN 977-200-370-8

الإدارة التعليمية
في الوطـن العـربي

أوراق عربية وعالمية

أ. د ابراهيم عصمت مطاوع
كلية التربية - جامعة طنطا
الحاصل على وسام الجمهورية 1985

الطبعـــة الاولى
1424-2003

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

مكتبة النهضة المصرية

إهداء

(الماضي- الحاضر- المستقبل)

للأجداد: الشيخ إبراهيم مطاوع وفرحانة عبد الهادي من ناحية الاب والشيخ علي الجنايني وزينب الأعصر من ناحية الأم.

للأب والأم: الشيخ محمد مطاوع – ونجية الجنايني.

للعـم: الشيخ عبد الرحمن مطاوع الذي قام على تربيتي بعد وفاة والدي في سن مبكر

للشقيق الوحيد: الاستاذ الدكتور/ محمد محمد مطاوع الطبيب الجامعي وزوجته فريال البسيوني.

الزوجة الاولى: السيدة رث أيون برفج الامريكية الجنسية في ذكرى 8 سنوات سعيدة لم تستمر.

الزوجة الثانية: المرحومة باذن الله السيدة جمال محفوظ حلمي في ذكرى 24 عاما من العشرة الطيبة.

للأبناء: نادية المحاسبة القانونية ببورتلاند بولاية مين، عمر المدير السياحي ومؤلف الاغاني وعازف الاورج بفورت مايرز بولاية فلوريدا، دينا أخصائية العلاج الطبيعي بمنيابوليس بولاية مينيسونا، فادية ربة المنزل بالقاهرة وليسانس اللغة الفرنسية.

لأبناء أخي: مها محمد مطاوع بدبي بدولة الامارات العربية المتحدة- أعمال بنكية- ليسانس من جامعة الكويت، المرحومة باذن الله الآنسة ماجدة محمد مطاوع – ماجستير ميكروبيولوجي من الكلية الامبراطورية بلندن.

للأحفاد: ياسمين ابنة وحفيدة أخي – دبي

مريم أبنة عمر وحفيدتي – فلوريدا

منة الله أبنة فادية وحفيدتي – القاهرة

ابراهيم ابن نادية وحفيدي – مين

عبد الرحمن ابن فادية وحفيدي - القاهرة

الى هؤلاء وأولئك الأحياء والأموات أهدي هذا الكتاب تكريما وتأصيلا لصلة الرحم وتأكيدا لتواصل الأجيال.

المؤلف أ.د/ إبراهيم عصمت محمد مطاوع

الفهرس

الباب الثاني

العمليات الإدارية التعليمية

الباب الثالث

التجديدات الادارية التعليمية

المقدمة

- يمكن للانسان ان يدير الآلة بسهولة.
- ويمكن للآلة ان تدير الآلة بسهولة.
- أما عملية ادارة الانسان للأنسان أو الانسان للجماعة فهي عملية صعبة خاصة في التعليم لأنها تشمل صنع واتخاذ القرار، كما تشمل العلاقات الانسانية من حيث الرضا المهني وارتفاع الروح المعنوية.
- ونحن في جميع ارجاء الوطن العربي في حاجة ماسة الى اداريين ربما أكثر من حاجتنا الى فنيين .
- والادارة التربوية علم وفن تطبيقي يشمل مستويات التخطيط والاشراف والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم اي الادارة العليا - وقد تم صدور كتابي الاول متناولا الكليات اي الادارة التربوية في الوطن العربي.
- أما الادارة التعليمية فهي على مستوى التنفيذ واتخاذ الاجراءات والتحليل على مستوى المدرسة والكلية والمعهد والادارة والوقت والازمات التعليمية وحملات محو الامية وادارة الاقسام والشعب والمعنويات الاجنبية وبتوفيق من الله يصدر هذا الكتاب بعنوان الادارة التعليمية في الوطن العربي وهو متمم ومتكامل مع الكتاب الأول.

وارجو مخلصا ان يكون في هذا الكتاب نفع واني ادعو بالخير... وعلى الله قصد السبيل.

ابراهيم عصمت محمد مطاوع

استاذ التربية المتفرغ - جامعة طنطا

الباب الأول

الإدارة التعليمية

(القسم الأول)

إدارة التعليم ما قبل الجامعي والعالي

توطئة ثم 7 فصول

توطئة

جسدت «مصر» ومنذ أكثر من 6000 عام مضى، نظام الدولة بأبعاده الحضارية الثلاث: أرض وشعب، وإدارة فهى حضارة نهر. وكانت ولا زالت قوية الايمان بالأديان، ورائدة في إدارة الحكم، ومروضة لنهر النيل العظيم، في إدارة حازمة مستثمرة لخيراته، لتدرأ اخطاره، وأمينة على خزائن الأرض في العالم القديم وآخذة بقوة في الحاضر بالإدارة العلمية الحديثة لتوسيع كوادرها الإدارية -كمًا وكيفًا- التي من المرغوب فيه أن تكون سلطة لا تسلط، ورئاسة لا مريسة، وتبعية ذكية، وليست انصياعية فاقدة الإرادة. وهي «مصر» المواطنين، لا «مصر الرعايا» وينطبق إلى حد كبير ذلك الأمر على الدول العربية قديمها وحديثها.

والإدارة التعليمية تستمد مادتها وطريقتها من الإدارة العامة وقد قال العالم التربوي الشهير كندل «دع الحمقي يتنافسون حول أشكال الحكومات فإن أفضلها إدارة هي أفضلها قاطبة» والإدارة التعليمية هي علم موضوعي، وفن ذاتي لإدارة السلوك البشري، وتعبئة وتعاون كل القوي العاملة بالمشروعات التعليمية. إذا ما أسهل أن تدير الآلة بالآلة، أو تدير الآلة بالإنسان، ولكن ما أعقد، وأشق أن تدير الإنسان بالإنسان (التنمية البشرية) وهي فرع من الإدارة العامة والإدارة التعليمية الناجحة هى الضمان لاستغلال الإمكانات المتاحة المادية والبشرية استغلالاً مثمرًا ورشيدًا (أي استثمار له عائد مردود ومحسوب). والإدارة التعليمية الواعية هي التي تعترف بالقوى التي تشكل النظرة الجديدة للإدارة العامة كالتكنولوجيا الحديثة والظواهر السكانية والتغير في نظام القيم، والتفجر المعرفي، والعولمة والأتمته والهندسة الوراثية والحاسبات الألكترونية والاتصالات والأقمار الصناعية. والمطلوب طفرة إدارية تحاكي الطفرة التكنولوجية؛ وهي بذلك تتسم بالتفكير عالميًا، والممارسة محليًا؛ كشجرة تمتد إلى آفاق رحبة في كل اتجاه؛ إلا أنها تضرب بجذورها في عمق تاريخ الأمم (مزيج من الأصالة والتجديد).

تستهدف الإدارة التعليمية فئات أربع:

أ- العاملون في وزارات التربية والتعليم:

ب- المتأثرون بالإدارة التعليمية وبقراراتها ولوائحها.

جـ- طلاب كليات التربية ومعاهد إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات.

د- الباحثون في مجال الإدارة، والمهتمون بدراسة ديناميات وقوانين وأنماط السلوك بها (أي المستفيدون أو الزبائن).

ومن ثم فإن تدريس الإدارة التربوية والتعليمية، والصفية، يجب أن تشمل هذه الفئات الأربعة. وكذلك كما يجب أن تدرس للمستويات الإدارية العليا التي تصنع السياسة، ووظيفتها إشرافية وتوجيهية كما هو معروف والتدريب مكمل للأعداد.

هذا ويلاحظ أن الإدارة المدرسية والصفية هي إدارة تنفيذية، وإجرائية على مستوى أدنى الوحدات باستخدام التنظيم للوصول إلى الأهداف التي وضعتها السياسة؛ أي تنفيذ السياسة ضمن الحدود التي وضعتها الإدارة العليا.

والإدارة التربوية باعتبارها تسييرًا لدولاب العمل التربوي لا تخرج عن أنماط ستة أفضلها الإدارة الديمقراطية.

1- الإدارة التربوية الدكتاتورية (سلطة الفرد) تسلط لا سلطة.

2- الإدارة التربوية الأوتوقراطية (المريسة لا الرياسة).

3- الإدارة التربوية الأرستقراطية (سلطة المنبت والطبقة والعائلة).

4- الإدارة التربوية البيروقراطية (سلطة المكتب).

5- الإدارة الترسلية (دعه يعمل).

6- الإدارة الديموقراطية (سلطة الجميع من أجل الجميع وبالجميع).

ويبدو أن أفضلها هي الإدارة الديمقراطية على المدى البعيد، وإن كان لكل اختياره.

والإدارة تقع على مستويات ثلاث هي:

1- المستوى القومي (ديوان الوزارة وتوابعه)

2- المستوى المحلي (المديريات التعليمية)

3- المستوى الإجرائي (المدرسة والفصل).

والتطوير يشمل المستويات الثلاث.

كما أن الإدارة التربوية تحتوي حلقات خمسة شاملة ومتكاملة ومتوازنة وهي:

1- التخطيط كعملية مستقبلية تنبؤية؛ تضع الأهداف والسياسات والاستراتيجيات والبرمجة الزمنية في اعتبارها.

2- التنظيم؛ وينصب على وضع الهياكل التنظيمية، ووضع أدلة التنظيم، وترتيب الوظائف وتوصيفها، وتقسيم العمل، وتوزيع السلطة وتفويضها، وتدرج السلطة، وتناسب السلطة مع المسئولية (الحقوق والواجبات)، وتوازن المركزية مع اللا مركزية (توازن بين الطاعة والمبادأة).

3- التوجيه أو الأمر أو الإشراف؛ وينصب على سمات القيادة، والاتصالات الرأسية والأفقية (الهابطة والصاعدة)، ورفع الروح المعنوية للعاملين، وإذكاء الشعور بالرضى المهني، والقدوة (اعملوا كما أعمل، وليس اعملوا كما أقول)، وتحديد نطاق الإشراف، والمرونة والتنسيق المستمر.

4- الرقابة من متابعة وتقويم، وقياس للأداء، وضبط الجودة والإنضباط كعملية مستمرة أولاً بأول؛ حتى لا تتفاقم المشاكل عند خط النهاية.

والإدارة التربوية تأخذ في اعتبارها:

أ- تنامي الطلب الاجتماعي على التعليم (يمثله التلاميذ وأولياء الأمور).

ب- قدرات الأفراد المتعلمين واستعداداتهم، ميولهم وانتقاءاتهم؛ أي اكتشاف وتوجيه واستخدام الذكاء البشري (بنك الذكاء الوطني المصري والعربي).

جـ- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة من ميزانية الأراضي والمباني والتجهيزات، والطاقة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية وللأفراد (طلاب - هيئة تدريس - خدمات معاونة).

د- احتياجات سوق العمل الكمية والنوعية (العجز أو الزيادة أو توازن العرض والطلب) وقدرة الدولة والقطاع الخاص على اتاحة فرص عمل (فمخرجات التعليم هي مدخلات سوق العمل).

هذا والإدارة التربوية مسئولة عن حق المرأة المساوي نسبيًا لحق الرجل في التعليم والعمل وحق المناطق الحضرية والقاهرة العاصمة المساوي لحق المناطق الريفية والبدوية، والمعزولة ثقافيًا. وحق الأذكياء وبطيئي التعليم والمتأخرين عقليًا المساوي لحق متوسطي الذكاء والمتفوقين، وحق المناطق الفقيرة ماديًا المساوي لحق المناطق الغنية؛ أي أن الإدارة التربوية مسئولة عن عدالة توزيع الخدمة التعليمية بشريًا وقطاعيًا وجغرافيًا وماليًا.

أما تصميم الإدارة التربوية فإنه يكمن في القرار بمرحلتيه:

1- صنع القرار مثل حركة النقل والإعارات والترقيات وسن القوانين واللوائح.

2- اتخاذ القرار (أوافق - لا أوافق - يحتاج لمزيد من الدراسة).

على أن يكون ذلك في الزمان والمكان المناسبين قبل تفاقم المشكلات.

ويجب أن لا يكون اتخاذ القرار على حساب طبيعة العملية الإدارية باعتبارها عملية إنسانية (تعامل مع البشر) ومؤشر نجاحها رضا الأفراد عن المهنة، وارتفاع روحهم المعنوية، وقلة عدد القضايا والشكاوي المعلومة والمجهولة ضد الوزارة والمديرات والمدارس والعاملين وضرورة التوازن بين التوجه للعمل والتوجه للعاملين.

ومن الأهمية في المجال الإداري إدراك أن الخريطة التربوية جزء لا يتجزء من استراتيجية الإدارة التربوية على المستوى القومي والإقليمي والمدرسي، وإيجاد قاعدة معلوماتية سهلة التناول وسريعة الاستدعاء، والحصر الشامل الكمبيوتري للإمكانات المادية والبشرية، ومستويات الخبرة والتأصيل لكل العاملين، وحصر التشريعات قديمها وحديثها، وحصر البحوث التربوية المعاصرة وتجديدها.

في أمور الإدارة عامة والإدارة التربوية خاصة فإن السلطة النهائية للشعب، والسلطة القانونية للمشرعين، والسلطة الإستشارية للخبراء ومراكز البحوث والتقويم، والسلطة التنفيذية لأهلها بالالتزام باللوائح والقوانين وتنفيذها بعدالة (لا قانون للقوي وقانون آخر للضعيف - هل وجد القانون ليكسر؟!)

أما آليات تسيير العمل من الوجهة الإدارية فهي: توزيع السلطة (معرفة الحقوق والواجبات)، وتفويض السلطة (حسن سير العمل عند غياب الرئيس)، واللا مركزية دون أن تتحول اللا مركزية إلى مركزية اللا مركزية. وتنشيط الاتصالات الرأسية الصاعدة (من أسفل إلى أعلى) والهابطة (من أعلى إلى أسفل)، والاتصالات الأفقية (النظراء والأنداد)، وتنشيط المؤتمرات والإجتماعات العامة والندوات والمقابلات الشخصية وإصدار المنشورات وتوافر التليفون، والبرق والتلكس، والفاكس والانترنت والكمبيوتر، ووجود صندوق للشكاوى والمقترحات (الشفافية الإدارية).

والإدارة التربوية المنضبطة تحفظ النظام في الوزارة والمديرات والمدارس والصفوف الدراسية. وتطلق الطاقات من خلال طابور الصباح، والجدول الدراسي، مجالس الآباء، والمعلمين ونوادي خدمة البيئة، ورعاية الطلاب والأنشطة المدرسية (كشافة/ رحلات/ فنون/ ثقافة) ومن المتفق عليه تأكيد مبدأ مركزية التخطيط، ولامركزية التنفيذ، وحيادية التقويم.

كما يجب إحترام تسلسل القيادة، حيث يتلقى الفرد تعليماته من رئيس واحد هو رئيسه المباشر. وتوجد خطة واحدة لتحقيق هدف واحد(وحدة الأمر)، وتخضع المصالح الفردية للمصلحة العامة (القدوة والعدل والرقابة)، والعمل بروح الفريق.

نتوقع -دائماً- صراعاً مستتراً أو ظاهراً بين الرغبة في التغيير، والرغبة في بقاء الأوضاع الإدارية التربوية كما هي (الإتجاه التقدمي) والإتجاه المحافظ. والمهم كيف ندير الصراع لصالح المصلحة العليا وليس لصالح أصحاب المصالح الفردية (جماعات الضغط).

التعليم مشاركة بين الجماهير- من جهة- (أولياء الأمور- القطاع الخاص- البنوك- الشركات- رجال الأعمال- المنظمات الأهلية N.G.O)، والحكومة من جهة أخرى -خاصة ونحن في غمار الخصخصة. (توجد 15 ألف منظمة أهلية في مصر)

وتدخل الدولة ضروروي لتنظيم حملة قومية لجمع التبرعات المادية والعينية، مادامت الحكومة غير قادرة وحدها على إحداث نقلة نوعية في التعليم. وللدولة -بعد ذلك - التأكد من معقولية المصروفات

المدرسية والجامعية في المدارس والجامعات الأهلية والخاصة والأجنبية، ومنح أو منع الشهادة (اعتراف الدولة) ، وعدم تحول القطاع الخاص التعليمي إلى حوانيت تجارية مستغلة للطلاب وأولياء أمورهم والحل الأمثل لمشاكلنا التربوية لايكون بالقوة والتجاهل، ولايكون بالمناورة والتأجيل والاحتواء، وفن الوعود التى لاتتحقق وخداع المجموع. وإنما بالحوار والإغراءات والحوافز ومزيد من الحوار، والرأي والرأي الآخر (الديمقراطية والحرية المسئولة) والانتقال من الكلام إلى العمل، وطول النفس، والمصارحه قبل المواجهة أي الصراحة دون الوقاحة والمجاملة دون المداهنة.

الإدارة التربوية الرشيدة تأخذ في الإعتبار تسيير التعليم بطريقة اقتصادية، تقوم على تعظيم العائد وتقليل الفاقد وترشيد الإنفاق والبعد عن المظهرية (تفريط هنا وإفراط هناك) والتوازن بين التكلفة والعائد Cost Benefit Approach

لا يكون التطوير في التعليم بمعزل عن نبض الرأى العام (أولياء الأمور والصحافة والإذاعة والتلفزيون)، وبمعزل عن 5000 عالم تربية، 850 ألف مدرس في الميدان، ولذا يمكن أخذ رأي عينة منتقاة من هؤلاء ليساهموا في التطوير (التشارك وليس التفرج) لا إدارة سليمة دون ثواب وعقاب مادي أو معنوي يتناسب مع الحدث (المساءلة والمحاسبة). كما أن تبسيط الإجراءآت مطلوب ومرغوب. وآداب التخاطب بين العاملين في حقل التربية مرغوب ومطلوب (الكلمات والخطابات الغليظة لا تفيد) ليس من حسن الإدارة التربوية من الوجهة الإقتصادية تكرار التنظيمات المتشابة عملها في حقل التعليم: مركز البحوث / إدارة بحوث.

إدارة امتحانات/ مركز تقويم امتحانات.

شعبة بحوث مناهج/ مركز تطوير مناهج.

كما يحسن الأخذ بسياسة الباب المفتوح والشفافية في الإدارة التربوية (قابل الجميع دون موانع، وحاور كل فرد سراً في مصلحته). ودستور آداب المهنة التربوية مطلوب ويتابع باستمرار والإستقرار والإستمرار مطلوب، ولا لزوم للفرقعات والهزات التعليمية لأننا بصدد مصير شعب ومستقبل أمة. ولهذا ينصح بإيجاد هيئة عليا قومية تتمتع بالإستقلالية، وتضم الخبراء المعنيين بأمور التعليم من أول السلم التعليمي إلى نهايته. والتنسيق مع الأجهزة الحالية ومتابعة وتقويم المعلم قضية حيوية ويأتي عن طريق:

- رأي المعلم في نفسه.
- رأي المدرسين الآخرين فيه.
- تقدير الناظر للمدرس.

- أحكام الموجهين.

- الآراء التى يتناقلها التلاميذ عن المدرس.

- رأي الحكام والترتيب التنازلي للمعلمين في الأداء والإلتزام.

- المقارنة الثنائية في حالة التساوي.

-مقياس مدرج ومقنن.

ويراعى عدم المغالاة في التقديرات، أو الإسراف في تقدير امتيان، كما يحدث حاليا وتقدير المعلم المثالي، والطالب المثالي، والمدرسة المثالية، والإدارة المثالية. ومناقشة الحالات، وتمثيل الأدوار، والتدريب والنشاط الميداني. واستخدام اسلوب تحليل النظم، وبحوث العمليات (مدخلات- عمليات- مخرجات). وكذلك فن توجيه النشاط الإنساني، والجهد البشري المتعاون الذي يتميز بدرجة عالية من الرشد.

ويحسن تحديد أهداف المشروعات، والتنسيق بين التمويل والإنتاج والتوزيع، وتقرير هيكل التنظيم والرقابة على أعمال التنفيذ. واتخاذ القرارات وحسن التنظيم والتوجيه والقيادة الحازمة في التعامل مع المرؤوسين باسلوب يخلق فيهم روح التجاوب واحترام القادة، والشعور بالرضا.

وختاماً فإن تحقيق الإنتاجية العالية في الإدارة التعليمية مرهون:

- بالعامل النفسي.

- بالعامل العضوي.

- بالعامل المادي.

- بتوصيف العمل.

- يمكن استخدام النظريات والنماذج التعليمية والمدرسية ودراسة الحالة، خاصة الأمثلة الناجحه (مدرسة ناجحة- مدير ناجح- كلية ناجحة- مركز تدريب مهني ناجح.. ومناقشة الحالات وتمثيل الأدوار والتدريب والنشاط الميداني.

القوى والعوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية

وذلك من منطلق تأثيرها على عملية التربية كلها.. وهذه القوي ليست متباعدة أو منفصلة، بل هي متداخلة ومتكاملة حيث تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها. وهذه القوي هي:

1- العوامل الجغرافية:

من حيث أن الجغرافيا هي دراسة الإنسان ككائن حي في بيئته الطبيعية.

وهذا الواقع الجغرافي يملى على المسئولين عن إدارة التعليم وضع نظم تعليمية تتلاءم مع هذا الواقع الجغرافي.

كما أن الظروف الجغرافية تفرض نمط الإدارة التعليمية الذي يتفق مع فلسفة الإدارة العامة. ولهذا أثرت العوامل الجغرافية في إدارة التعليم عبر العصور التاريخية المختلفة.

2- العوامل التاريخية:

وذلك على اعتبار أن التاريخ سلسلة متصلة الحلقات، فكل فترة تاريخية وليدة فترات سابقة عليها، كما أنها تؤثر فيما بعدها من فترات.

والتربية كنظام اجتماعي تعتبر إحدى محصلات هذه الفترات، ودراسة التاريخ بوجه عام، وتاريخ التربية والتعليم بوجه خاص يفيد في فهم مشكلات التربية وجذورها وكيفية مواجهتها في الماضي للإستفادة من هذا كله في الحاضر وصناعة المستقبل.

3- العوامل الاقتصادية:

والإدارة التعليمية تتأثر بالأوضاع الاقتصادية السائدة في المجتمع، حيث أن اختلاف المجتمعات في درجة نموها الاقتصادي، وما يرتبط به من اختلاف في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة يفرض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات، ثم إن التطور الصناعي للبلاد ومايترتب عليه من نشأة صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة، وما يرتبط من الإعداد المهني المطلوب، وبرامج التدريب المناسبة هى أمور تفرض نفسها بإلحاح على الإدارة التعليمية.

هذا بالإضافة إلى المشكلات المالية، وهي عامل مشترك بين الإدارة التعليمية في مختلف بلدان العالم.

4- العوامل السياسية:

وهناك حقيقتان هامتان في هذا الجانب وهما:

- صعوبة الفصل بين العوامل السياسية والعوامل الاقتصادية. فالاقتصاد كبناء هو القوة المحركة للسياسة. والسياسة- كسلوك - هي الإطار الذي يدور فيه النشاط الاقتصادي.
- أن العوامل السياسية احياناً ما تكون بمثابة ظروف مؤقتة أو طارئة تفرض على الدولة في فترة معينة وهناك عوامل لها صفة الاستمرار وهى تشكل النظرية السياسية التي تسير عليها وتلتزم بها الدولة.

5- العوامل الاجتماعية:

حيث تخضع الإدارة التعليمية للعديد من هذه العوامل وهي: الدين، واللغة، والتركيب الطبقي.. والتربية بوجه عام والإدارة بوجه خاص تتأثر بكل هذه العوامل.

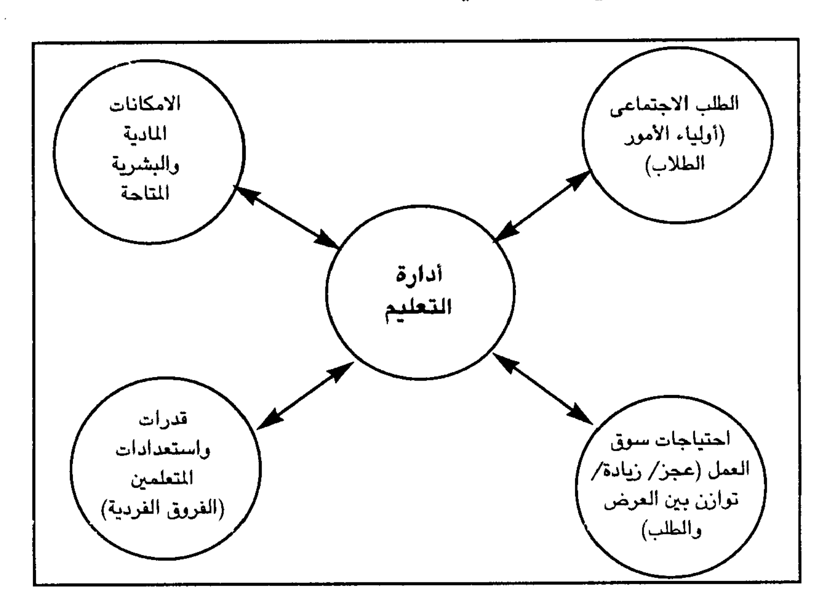
6- العوامل الحضارية:

وهي تعني درجة تحضر المجتمع، ومايسود فيه من علاقات وتقاليد وعادات ونظم وأفكار، ونوعية التعليم به، ومدى تقبل أفراده للتعليم، وإلى أي مدى يتأثرون به، وأى أنواع الإدارة تلائمهم.

ويرى البعض أنه كلما ازداد المستوى الفكري العام لبناء الأمة (الرأي العام المستنير) إزدادت درجة تحضرهم، وتقدمهم العلمى، وازدادت كفاءة النظام التعليمى.

والإدارة العصرية في ذاتها ظاهرة حضارية تعكس خصائص البيئة وتتأثر بالعوامل الحضارية المحيطة بها.. لأن الإدارة نظام فرعي يعمل في إطار النظام الحضاري الأكبر لمجتمع معين.

وعمليات التحول الحضاري للمجتمعات تفرض على الإدارة التعليمية بعض الإلتزامات، مثل التوسع في الخدمة التعليمية وما يتطلبه ذلك من تخطيط البرامج التعليمية لمناسبة توفير المال اللازم للأحتياجات الجديدة لمواجهة النمو السكاني وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم واحتياجات سوق العمل وطاقات الأفراد وقدراتهم والامكانات المادية والبشرية المتاحة للمدارس والجامعات ومراكز التدريب المهنية كما هو موضح في الرسم التالي:



1

الباب الأول

القسم الاول

إدارة التعليم قبل العالي والجامعي

الفصـــل الاول: الهيكل الوظيفي التعليمي المركزي

الفصـــل الثاني: هيكل مديريات التربية والتعليم

الفصـــل الثالث: هيكل إدارة المدرسة

الفصل الرابـــع: التوجيه والاشراف المدرسي

الفصل الخامس: ادارة الوسائل التعليمية

الفصـل السادس: إدارة الفصل (الصف)

الفصل السابـــع: المضايقات والمشكلات الادارية

الفصل الأول

الهيكل الوظيفي للوزارة

نبذة تاريخية عن إدارة التعليم:

يرجع الأساس التاريخي لوزارة التربية والتعليم في مصر إلى عام 1837 عندما أنشىء أول جهاز إداري تعليمي لتولي إدارة وتنظيم التعليم الحديث في عهد «محمد على»، وأطلق على إدارة التعليم وقتئذ اسم ديوان المدارس. ومع تطوير التنظيم السياسي في مصر تغير اسم ديوان المدارس إلى نظارة المعارف عام 1878 ثم إلى وزارة المعارف العمومية عام 1915 ثم إلى وزارة التربية والتعليم عام 1953.

وقد نظمت إدارة التعليم منذ نشأتها في مصر على أساس المركزية التامة وذلك منذ تولية «محمد علي» حكم مصر حيث ركز كل شؤون الدولة عامة والتعليم خاصة في يديه، وكان هذا الاتجاه يتمشى مع سياسة «محمد علي» في احتكار الدولة لكل مرافق البلاد وتسييرها وفق ما يراه حاكمها. وقد تأثر المبعوثون الذين أرسلهم «محمد علي» إلى فرنسا بنظامها التعليمى فلما عادوا إلى مصر ساعدوه على إقامة نظام مركزي لإدارة التعليم متأثرين في ذلك بالنظام المركزي الذي كانت تسير عليه فرنسا في ذلك الوقت.

ورغم ظهور بعض الاتجاهات نحو اللامركزية في عهد «الخديوي إسماعيل» إلا أن الإدارة التعليمية ظلت مركزية إلى نهاية حكمه. ولما تم للإنجليز احتلال البلاد عام 1882 في عهد «الخديوي توفيق» أبقوا النظام المركزى للتعليم بل غالوا فيه: ومع ثورة عرابي عام 1882 قامت الحكومة البريطانية بإرسال سفيرها في القسطنطينية إلى مصر ليكتب تقريراً عن الخطوات اللازمة لمواجهة الموقف وإخماد الثورة. ونتيجة لتقريره صدر في أول مايو 1883 قانون بإنشاء مجالس المديريات وبمقتضى هذا القانون تمتعت مجالس المديريات بسلطات خاصة في نظام التعليم ولعبت دوراً ملموساً في التعليم في نطاقها، غير أن المديريات لم تبدأ في القيام بدورها في التعليم إلا منذ عام 1909 عندما صدر القانون رقم 22 الذى منح مجالس المديريات سلطة فرض ضرائب محلية بدأت بـ 50% ثم زيدت إلى10% وأجاز إنفاق الضريبة كلها في الخدمات التعليمية، كما تضمن تنبيه المجالس إلى تنفيذ ما تصدره نظارة المعارف من نظم وقرارات.

وقد ترتب على منح مجالس المديريات (وهي خاضعة لوزارة الداخلية) سلطات تعليمية، أن أصبح التعليم من الناحيتين الجغرافية والإدارية منقسما قسمين مستقلين: قسم تشرف عليه المجالس وعددها 14 وتشرف عليه وزارة الداخلية، وقسم تشرف عليه نظارة المعارف. وفي عام 1912 اتفقت

وزارة الداخلية مع نظارة المعارف على أن تتولى مجالس المديريات أمر التعليم الأولي والابتدائي والمهني الزراعي والصناعي ومدارس المعلمين الأولية، ويكون لنظارة المعارف الإشراف على التعليم الذي فوق الابتدائي في المديريات، وإلى جانب هذا تقوم نظارة المعارف بالتفتيش على المدارس التي تقع تحت نفوذ مجالس المديريات.

ولكن حدث في عام 1934 أن تحددت مسئوليات مجالس المديريات في التعليم الأولي والإلزامي دون غيره وكان السبب في ذلك أن مجالس المديريات فشلت في مواجهة الأعباء المالية لمشروع تعميم التعليم الإلزامي الذي بدأته وزارة المعارف العمومية عام 1925، وبذلك ضمت وزارة المعارف المدارس الابتدائية وبقي إشراف المجالس على التعليم الأولي والإلزامي حتى عام 1950، وفيما بعد إلغي إشراف المجالس وتحولت سلطاتها إلى وزارة المعارف والسبب في ذلك هو عدم كفاءة التعليم الإلزامي تحت إدارة مجالس المديريات فأدى ذلك إلى ضرورة مركزية الإشراف عليه في يد الوزارة. ويمكن القول أن دور مجالس المديريات في تلك الفترة لم يتعد أكثر من تخفيف العبء المالي عن وزارة المعارف.

وكانت وزارة المعارف تثقل نفسها بأعباء التعليم فكانت مسئولة عن إدارة جميع المدارس في مراحل التعليم العام والتعليم العالي، وتدير مصالح دار الآثار ودار الكتب والمجمع اللغوي بالإضافة إلى مسئوليتها في وضع السياسة العامة للتعليم وخطط الدراسة والمناهج ووضع وتقرير الكتب المدرسية وعقد الامتحانات العامة وتعيين المدرسين ونقلهم وترقيتهم وتأديبهم ووضع الميزانية وعقد اللجان الفنية والإدارية وشراء مستلزمات العملية التعليمية وتجهيزات المباني. وباختصار كانت وزارة المعارف في يدها كل شؤون التعليم في جميع أنحاء البلاد. وظلت إدارة التعليم مركزية حتى بعد أن حصلت مصر على استقلالها وانتهى الإشراف الإنجليزي على التعليم عام 1936.

وقد عبر «أحمد نجيب الهلالي» وزير المعارف عام 1935 عن أثر الإدارة التعليمية المركزية على المدارس بقوله:

«.. أساس العلة في رأينا هو الإدارة التعليمية، هو في طريقة الإشراف على المدارس، هو بعبارة صريحة في وزارة المعارف، وقد حاولت أمم قبلنا أن تتبين أسباب فساد التعليم فوجدت أن مرجع الفساد هو الهيئة المركزية المشرفة على التعليم... وحالة مصر في هذا الشأن شبيهة بما كانت عليه تلك الأمم قبل إصلاح التعليم فيها، فإن وزارة المعارف قد ركزت في يدها كل ما يختص بالتعليم تركيزا ألغى شخصية المدارس إلغاءاً... كما غل هذا التركيز يد النظار والمدرسين، كذلك غل يد الوزارة نفسها عن العناية بالمسائل الفنية عناية كافية مثمرة...».

وذكر «طه حسين» في كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» عام 1938 أن وزارة المعارف تفتقر إلى العلاقات الإنسانية السليمة في إدارتها، ونادى بإصلاح هذه الإدارة أولاً إذا أردنا إصلاح حال التعليم.

غير أنه لم يكن من الممكن أن يستمر الحال على هذا الوضع، فقد أدى الإحساس بعجز الجهاز التعليمي المركزي عن إدارة التعليم وتوجيهه الوجهة الصحيحة – إلى التفكير في إنشاء إدارات تعليمية إقليمية تخفف العبء عن كاهل الوزارة وتقوم بتولى شؤون التعليم في الجهات التي تشرف عليها بما يحقق التلاؤم مع ظروف هذه الجهات. ومن ثم صدر في 8 مايو عام 1938 قرار وزاري يقضي بإنشاء مناطق تعليمية في الأقاليم تقوم بتنفيذ السياسة العامة للوزارة وتوجيهها الوجهة التي تتلاءم مع ظروف البيئات المحلية. إلا أن هذه المناطق كانت ترجع في كل صغيرة وكبيرة إلى ديوان الوزارة حيث كانت تلك المناطق التعليمية مغلولة الأيدي لأن الوزارة لم تمنحها من السلطات ما يتناسب مع المسئوليات الملقاة عليها، كما أنها كانت تعاني نقصا في موظفيها ولم تكن لها ميزانيات مستقلة. وبالإضافة إلى هذا فإن نظام المناطق قد نشأ في وقت لم تتهيأ لها الظروف لنجاحه. فلم يكن بها من الموظفين المتمرسين بالاستقلال في الرأى أو القادرين على اتخاذ القرار الحكيم أو من تدربوا على تحمل المسئولية فافتقدت المناطق الشخص الإدارى الكفء والقائد الحازم. ومن ناحية أخرى فقد كان كثير من المشرفين على هذه المناطق غير راغبين في تحمل المسئولية لأنهم اعتادوا العمل في ظل نظام مركزي يتلقون فيه كل التوجيهات والأوامر من الوزارة.

وبذلك لم يتحقق الهدف الذي أنشئت من أجله المناطق التعليمية، وظلت المناطق مجرد فروع من ديوان الوزارة تضيع كل وقتها وجهدها في استئذان الوزارة في كل صغيرة وكبيرة. ولقيت المدارس في ظل هذا النظام صعوبة كبيرة في تسيير أمورها بل وفي تنفيذ التعليمات نظراً لعدم قدرتها على التوفيق بين مطالب ديوان الوزارة من ناحية ومطالب المناطق التعليمية من ناحية أخرى.

وظل العمل بتلك المناطق على هذا النحو حتى قامت ثورة يوليو عام 1952 فوجدت أن المناطق لم تقم على أسس سليمة من اللامركزية وأن مشكلة الإدارة كانت أكثر تعقيداً فأصدرت وزارة التربية والتعليم القرار الوزاري رقم 460 في أغسطس 1955 وأطلق عليه «دستور الوزارة» حيث عمل هذا القرار على أن تقوم المناطق التعليمية بوظائف فنية وإدارية تمثل بصورة مصغرة ما يجري في ديوان الوزارة. وتكون لها سلطات تمكنها من أداء هذه الوظائف، وتم تفويض قدر أكبر من السلطات إلى هذه المناطق بحيث تتمكن من العمل المتصل بالشؤون التربوية وحل المشكلات التعليمية التي تواجهها البيئات المحلية المختلفة.

ثم صـدرت بعـد ذلك عـدة قـرارات وزارية هدفت كلهـا تفـويض مـزيد من السلطات إلى المناطق التعليمية المحلية. وبعد صدور قانون الحكم المحلي عام 1960 قامت الوزارة بتنظيم جهازها من جديد بحيث يتمشى العمل بها مع اتجاه سياسة الدولة نحو اللامركزية فأصدرت عدة قرارات وزارية تؤكد تدعيم مبدأ جديد في الإدارة التعليمية وهو مبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ واعتبرت هذه الخطوة سيراً في طريق اللامركزية استجابة للقوانين المتتابعة المنظمة للإدارة المحلية والحكم المحلي بدءاً من صدور القانون 124 لسنة 1960 حتى صدور القانون 52 لسنة 1975.

وبمقتضى قانون الحكم المحلي قسمت المحافظات إلى مديريات تعليمية وإدارات تعليمية على مستوى المدينة والقرية ولهذه المديريات - كنص القانون - اختصاصات ومسئوليات في الشؤون التعليمية تتناسب مع السلطات الممنوحة لها.

وبذلك تطورت وزارة التربية والتعليم بعد الثورة فصارت مسئولة عن التعليم العام دون التعليم الجامعي والعالي بعد أن انفصلت الجامعات والمعاهد العليا عنها بإنشاء وزارة التعليم العالي عام 1961 وتحددت مسئولياتها بموجب القرار الجمهوري رقم 1665 لسنة 1961 وفي التشكيل الوزاري الذى تم في مارس 1976 أدمجت وزارتا التربية والتعليم، والتعليم العالي تحت وزارة واحدة وسميت وزارة التعليم الا أنهما من الناحية التنظيمية لايزال كل جهاز يقوم باختصاصاته ومسئولياته منفصلا عن الآخر ولكن يعملان تحت رئاسة وزير واحد.

وخلاصة القول أنه في ظل النظام اللامركزي يزداد التخصص كلما ابتعدنا عن المركز ويزداد العموم كلما اقتربنا منه حيث يترك ما هو عام كالتخطيط ورسم السياسة التعليمية والتوجيه والرقابة والإشراف إلى ديوان الوزارة وما هو خاص بالتنفيذ تقوم به المديريات التعليمية وما هو أخص يترك للمدارس.

ومعنى ذلك أن هناك ثلاث مستويات للإدارة التعليمية لكل منهما اختصاصاتها وهذه المستويات الثلاث هي:

1- إدارة التعليم على المستوى القومي (ديوان الوزارة).

2- إدارة التعليم على المستوى الإقليمي (المديريات التعليمية).

3- إدارة التعليم على المستوى الاجرائي (الوحدة المدرسية).

وسوف نتناول كل واحدة منها بشيء من التفصيل:

1- الإدارة التعليمية على المستوى القومي

ديوان وزارة التربية والتعليم

يوجد ديوان وزارة التربية والتعليم في القاهرة عاصمة الجمهورية وهي تمثل المستوى المركزي لإدارة التعليم، وقد عرفت مصر فكرة المسئولية الوزارية لأول مرة منذ عام 1878 حينما اجتمع اول مجلس للنظارة (الوزراء) تشكل في تلك السنة من ثمان نظارات من بينها نظارة للمعارف. وقد تميزت تلك الفترة بعدم الاستقرار السياسي، وتأثر ديوان الوزارة بالتقلبات السياسية والحزبية، وأصبحت السمة المميزة لوزارة المعارف كغيرها من الوزارات هو كثرة تعاقب الوزراء. فقد تولى وزارة المعارف في الفترة من 1919- 1938 أكثر من31 وزيراً ولم يكن الوزير يمكث في مزاولة مهام عمله أكثر من عام واحد بل اقتصرت فترة كثيرين منهم على شهر واحد أو بضعة شهور. ومن الطريف أن أحد وزراء المعارف خلال تلك الفترة تولى وزارة المعارف لمدة يوم واحد من 6 أغسطس 1923 إلى 7 أغسطس 1923 وهو الوزير «محمد محب» وكانت هذه السياسة سببا في وضع الكثير من القرارات والقوانين التعليمية ثم تغييرها قبل البدء في تنفيذها، حيث كان كل وزير يلغى قرارات الوزير الذي سبقه ويتخذ قرارات أخرى. ويدل ذلك أنه قبل قيام حكومة الثورة لم يكن هناك نظام إداري ثابت لوزارة المعارف بل كانت هناك جملة قواعد متنافرة لسياسات متباينة وغايات موقوتة وتيارات متعارضة، كانت تلك القواعد تنفذ أو تهمل تبعا لرغبة الوزير القائم بالحكم دون أن يراعى حتى تعديل نصوصها بما يتفق وطريقة التنفيذ. ومعنى ذلك أنه لم يكن هناك نظام سياسة مرسومة للتنظيم الإداري ولم تتحدد اختصاصات الاشراف على التعليم، وحتى التشكيل الإداري لديوان الوزارة لم يكن له نظام ثابت يؤدي إلى الاستقرار في العمل، بل أن بعض الإدارات داخل الديوان تلغى ثم يعاد انشاؤها في فترة تالية. وكانت الاختصاصات والمسئوليات تمنح للمناطق التعليمية ثم تسلب منها دون أن تكون هناك سياسة مرسومة بطريقة علمية سليمة. وقد وصف «طه حسين» أثر ذلك على التعليم بقوله« إن وزارة المعارف قد صارت مرآة ناصعة للحياة السياسية في مصر بأفكارها التي تتغير يوميا حسبما يريده الوزير وما تمليه المطالب الحزبية». ولكن نظرا للاستقرار السياسي الذي عرفته مصر في الخمسة وعشرين عاما الأخيرة تغير هذا الوضع وأصبحت الصورة الآن تغاير ما كان عليه ديوان الوزارة في الفترات السابقة، وهذا يعني أن سياسة ديوان الوزارة أصبحت مغايرة لأصولها ونشأتها الأولى «فقد تطلب المجتمع الجديد بعد قيام ثورة يوليو 1952- إقامة إدارة جديدة حيث صحب التغيير في التعليم وسياسته تغير في إدارته. فقد بذلت عدة محاولات لإعادة تنظيم الهيكل الإداري بوزارة التربية والتعليم وإعادة النظر في خريطة المسئوليات والاختصاصات بل وفي درجات السلم التعليمي، ومراجعة القرارات والقوانين التعليمية، والأخذ بمبدأ المشاركة الشعبية والطلابية في شؤون التعليم وتفويض قدر أكبر من السلطات والمسئوليات إلى الإدارات التعليمية اللامركزية، واتخذ ديوان الوزارة التخطيط العلمي منهجا للعمل وأساساً لاتخاذ القرارات التعليمية.

وبمقتضى القرارات الجمهورية والوزارية التي صدرت منذ عام 1955 حتى اليوم بإعادة تنظيم الجهاز الفني والإدارة لديوان الوزارة والمديريات التعليمية- تم تقسيم ديوان الوزارة إلى خمسة قطاعات رئيسية أو وكالات للوزارة وهي:

1- قطاع التعليم الابتدائي ودور المعلمين.

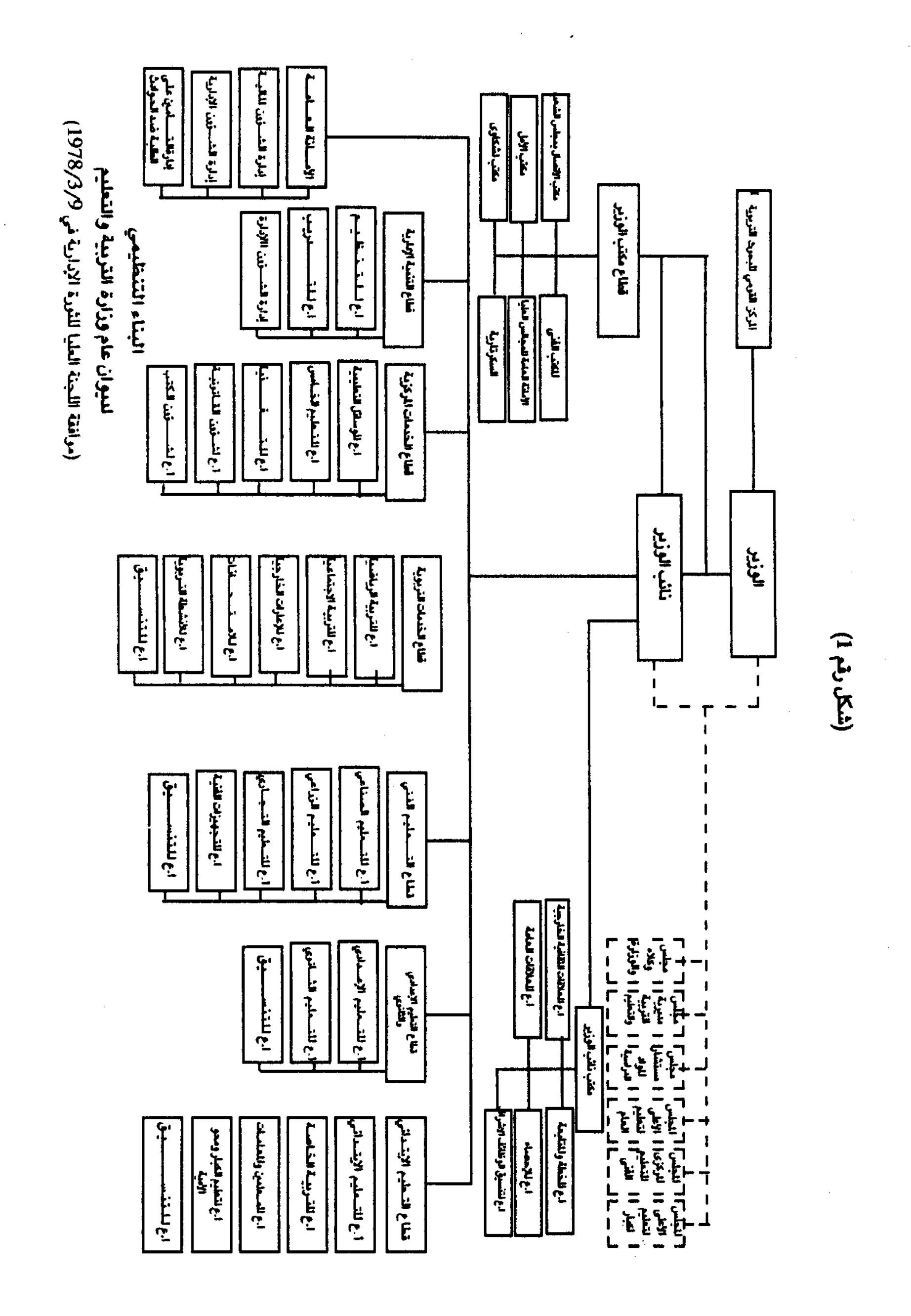
2- قطاع التعليم الأعدادي والثانوي العام.

3- قطاع التعليم الثانوي الفني (صناعي- زراعي- تجاري).

4- قطاع الخدمات المركزية والعلاقات الخارجية.

5- قطاع الشؤون المالية والإدارية.

هذا إلى جانب جهاز شؤون التخطيط والمتابعة، واخيرا أنشيء قطاع التنمية الإدارية (وهو يضم الإدارة العامة للتنظيم، والإدارة العامة للتدريب وإدارة شؤون الأفراد)، وذلك بعد موافقة اللجنة العليا للثورة الإدارية في9 مارس 1978. كما هو مبين بالشكل رقم (1). وترتبط هذه القطاعات جميعها بواسطة مجلس وكلاء الوزارة الذي يرأسه وزير التربية والتعليم، وهو من المجالس التنفيذية إلى جانب المجالس الأخرى التنفيذية والاستشارية التي يرأسها الوزير مثل مجلس مديري التربية والتعليم، ومجلس مستشاري المواد الدراسية، والمجلس المركزي للتعليم العام، والمجلس المركزي للتعليم الفني، والمجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية. وتعتبر القطاعات التعليمية التي يتكون منها ديوان الوزارة تابعة لرئاسة وزير التعليم ويعاونه في رسم السياسة التعليمية والتخطيط لها عدد من القيادات العليا بديوان الوزارة مثل نائب وزير التربية والتعليم ووكلاء الوزارة ومديرو عموم الإدارات العامة ومستشارو المواد الدراسية والموجهون العامون التابعون لجهاز الإشراف الفني وغيرهم من المديرين المسئولين عن الاشراف الإداري.


البناء التنظيمي
لديوان عام وزارة التربية والتعليم
(موافقة اللجنة العليا للثورة الإدارية في 1978/3/9)
الوزير
نائب الوزير
قطاع مكتب الوزير
المركز القومي للبحوث التربوية

(شكل رقم 1)

اختصاصات ومسئوليات أجهزة الديوان العام بالوزارة

تختص أجهزة الديوان العام بالوزارة بالمسئوليات الآتية:

1- وضع السياسة العامة للتعليم وبصفة خاصة: السلم التعليمي والهيكل التعليمي- الخطط الدراسية والمناهج، تخطيط القبول في مراحل التعليم- اضافة و حذف بعض المواد الدراسية- سياسة المباني المدرسية.

2- اعداد مشروعات الخطط التربوية الطويلة والمتوسطة والقصيرة، بالتعاون مع الإدارات العامة للمراحل والنوعيات التعليمية بالديوان، ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات.

3- تنسيق مشروعات الخطط التربوية الطويلة والمتوسطة والقصيرة، في ضوء احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. بهدف توفير الخدمات التعليمية الأساسية، وذلك من حيث النواحي الآتية بصفة أساسية:

- موقف القبول في مختلف مراحل التعليم.
- المشروعات التعليمية والمشروعات العامة، ومشروعات المباني اللازمة لمواجهة التوسع في الخدمات التعليمية، أو تحسين نوعيتها.
- حصر التكلفة المالية لاستثمارات المشروعات الجديدة.
- توزيع الخدمة التعليمية على انحاء الجمهورية في ضوء سياسة الوزارة وخطتها.

4- حساب المؤشرات التربوية عن طريق الربط بين الاحصاءات العامة وخاصة بيانات السكان وبين الاحصاءآت التعليمية.

5- اعداد خطة البعثات الداخلية والخارجية والمنح الدراسية، بالتنسيق مع قطاعات الوزارة وأجهزتها والإدارة العامة للبعثات ووزارة الخارجية وتنفيذ اجراءاتها.

6- العمل على تطوير الخطة والمناهج الدراسية بما يحقق أهدافها وأهداف المرحلة والمجتمع والعصر، وذلك من خلال مركز البحوث التربوية والتنمية (شعبة بحوث المناهج ومركز تطوير المنهج).

7- اعداد المواصفات والضمانات التي تكفل سلامة تأليف الكتاب المدرسي وفحصه ومراجعته واخراجه.

8- تخطيط أساليب التقويم الخاصة بكل من التلميذ وهيئات التدريس والتوجيه الفنى والعملية التعليمية في المادة وما يتصل بها، وذلك بالاشتراك مع المختصين بالمراحل والإدارات التعليمية المعنية.

9- وضع سياسة محو الأمية وتعليم الكبار (لها جهاز مستقل الآن).

التسلسل الهرمي للوظائف القيادية بديوان الوزارة

الوزير:

يعين وزير التربية والتعليم كغيره من الوزراء في منصبه أو يعفي منه بقرار من رئيس الجمهورية، ويشترط قانونيا فيمن يعين وزيرا كما ينص الدستور أن يكون مصريا بالغا من العمر خمسا وثلاثون عاما ميلاديا على الأقل، وأن يكون متمتعا بكافة حقوقه المدنية والسياسية.

ووزير التربية والتعليم مسئول مسئولية مباشرة أمام رئيس الجمهورية، كما أنه مسئول أيضاً أمام مجلس الشعب باعتباره الرقيب على السلطة التنفيذية. وتنص المادة «128» من الدستور على مايلي:«... وإذا قرر مجلس الشعب سحب الثقة من أحد الوزراء وجب عليه اعتزال منصبه».

وللوزير سلطات واسعة على وزارته وأجهزته والعاملين فيها. فهو الذي يعين أو يقترح تعيين كبار العاملين في الوزارة، وهو الذى يعتمد ترقياتهم، ومن حقه اقتراح القوانين واللوائح والتشريعات التي تتعلق بمسائل التعليم أو تنظيمه، وأي تغيير في المناهج الدراسية وكذلك شراء حقوق تأليف الكتب الدراسية المقررة، وتنظيم الامتحانات العامة وتحديد مواعيدها وهي كلها أمور من سلطاته النهائية.

وعلى الرغم من كل هذا فهناك ضوابط لكل هذه السلطات، ففي العادة لايتخذ الوزير قرارا في أي من الأمور السابقة أو غيرها الا بعد دراسة الموضوع دراسة مستفيضة وافية من جانب الأجهزة المسئولة في الوزارة، أو بواسطة لجان خاصة قد تضم متخصصين في التربية من خارج وزارة التربية والتعليم.

ووزير التربية والتعليم بصفته عضو السلطة التنفيذية للدولة يعتبر عضوا بحكم وظيفته في أجهزة مختلفة من أهمها: المجالس المتخصصة، المجلس المركزي للتعليم، المجالس الاستشارية للتعليم، وغيرها.

ويرأس الوزير المجالس العليا في ديوان الوزارة مثل مجلس وكلاء الوزارة، ومجلس مديري التربية والتعليم، ومجلس مستشاري المواد الدراسية، والمجلس المركزى للتعليم العام والمجلس المركزي للتعليم الفني، والمجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية (غير موجود الآن).

وبالإضافة إلى ذلك يتبع الوزير الإدارات الاتية:

1- المكتب الفني ويشمل: ادارة التعليم العام- إدارة الخدمات التربوية- إدارة الخدمات المركزية- إدارة التعليم الفني- إدارة الخطة والشؤون المالية والإدارية- ادارة شؤون الأفراد والالتماسات.

2- السكرتارية الخاصة للوزير: السكرتارية الإدارية

3- مكتب الاتصال بمجلس الشعب والتنظيمات السياسية- سكرتارية الشؤون الإدارية للقيد والحفظ والنسخ.

4- مكتب الأمن.

5- مكتب الشكاوى- وسكرتارية شئون العاملين للوارد والصادر والنسخ.

نائب وزير التربية والتعليم:

لأول مرة في تاريخ وزارة التربية والعليم يتم تعيين نائب للوزير وذلك بعد صدور قرار رئيس الوزراء رقم 13 لسنة 1977 بشأن تعيين نائب وزير لقطاع التربية والتعليم، وبمقتضى هذا القرار يكون مركز نائب الوزير هو الثاني في السلم الوظيفي للوزارة. وقد حدد القرار الوزاري رقم 11 لسنة 1977 الاختصاصات والمسئوليات التي يقوم بها نائب الوزير فهو يقوم بالاشراف على قطاع مكتب الوزير كما أنه مسئول عن الإدارة العامة للخطة والمتابعة، والإدارة العامة للاحصاء، والإدارة العامة للعلاقات الثقافية الخارجية، والإدارة العامة للعلاقات العامة، والإدارة العامة لتنسيق الوظائف الاشرافية.

ويقوم نائب الوزير بعرض الموضوعات التي لها صفة تخطيطية وعامة على وزير التعليم حتى تأخذ هذه الموضوعات خطا متناسقا مع السياسة العامة التي يحددها الوزير، كما يباشر نائب الوزير السلطات المخولة له بالتفويض من وزير التعليم. حيث يفوض نائب الوزير في الاشراف على جميع الأعمال التنفيذية بالوزارة وفروعها لضمان سلامة تطبيق القوانين والقرارات واللوائح، والتنسيق بين مختلف الأجهزة في مجال تنفيذ السياسة التعليمية والتربوية المقررة. وله في سبيل ذلك أن يصدر مايراه لازما من قرارات أو تعليمات. ويكون للقرارات التي يصدرها نائب الوزير قوة القرارات الصادرة من الوزير.

كما أن نائب الوزير ينوب عن الوزير إذا اقتضت الظروف في رئاسة مجلس وكلاء الوزارة، ومجلس مديري التربية والتعليم، والمجلس المركزي للتعليم الفني، ومجلس مستشاري المواد الدراسية والمجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية. الا أن هذه القرارات التي تتخذها هذه المجالس تعتمد شخصيا من الوزير.

كما يفوض نائب الوزير كذلك في إصدار القرارات الخاصة بنقل وتعيين العاملين في الوظائف القيادية لأعلى وقرارات ندب أو اعارة العاملين بالوزارة إلى هيئات أخرى أو وزارات أخرى داخل الجمهورية، والبت في طلبات الاعارة أو تجديدها، ومنح الأجازات الخاصة بدون أجر، اصدار قرارات بوضع نظام للحوافز أو منح مكافآت تشجيعية للعاملين بالفئة الأولى، والموافقة على صرف اعانات للعاملين. والبت في كل ما يتعلق باستضافة الشخصيات والوفود الأجنبية. والموافقة على صرف التعويضات المقررة للمدارس المصرية المعانة والموافقة على فتح المدارس الخاصة بمصروفات واعتماد استخدام الكتب المدرسية الأجنبية والكتب المصرية المترجمة واعتماد استخدام بعض الأجانب

بالمدارس الخاصة بمصروفات، واعتماد محاضر جلسات لجان شئون العاملين، والبعثات والمنح والأجازات الدراسية، والتأمين على الطلبة ضد الحوادث (منصب نائب الوزير غير قائم الآن).

وكلاء وزارة التربية والتعليم:

يعين وكلاء وزارة التربية والتعليم كغيرهم في الوزارات الأخرى بقرار من رئيس الجمهورية بناءا على توجيه من الوزير. ويكون اختيارهم من بين موظفي الدرجة الأولى (أى المديرين العامين).

ويمثل وكلاء الوزارة في الواقع الدعائم الأساسية في تنظيم وزارة التربية والتعليم فعلى مستواهم تصل المراحل المختلفة لاتخاذ القرارات إلى مرحلتها النهائية أو قبل النهائية، وما يسبق ذلك من خطوات تتعلق بالتخطيط أو الدراسة التمهيدية لاتخاذ القرار من تجميع للبيانات والمعلومات المتعلقة بموضع القرار وتحليلها تتم عادة قبل أن تصل إلى مستواهم.

وقد يتخذ القرار على مستوى وكيل الوزارة إذا كان في نطاق سلطته والا ترك الأمر لوزير التربية والتعليم ليتخذ القرار بنفسه، وقد يقترح أو يشير على الوزير برأيه في المسألة المطروحة.

وبالنسبة للمسائل الهامة التي تتعلق بالسياسة العامة لوزارة أو نظام التعليم أو القوانين والقرارات الوزارية واللوائح التعليمية يمكن لوكلاء الوزارة مجتمعين (مجلس الوكلاء) اتخاذ قرار مبدئى. وفي هذه الحالة فإن تصديق الوزير أو اعتماده للقرار يكون عادة مسألة روتينية لأنه في نفس الوقت يرأس مجلس الوكلاء.

المديرون العامون:

وهم يمثلون المستوى الثالث في التسلسل الهرمي الوظيفي لوزارة التربية والتعليم بعد الوزير ووكلاء الوزارة، ووظيفتهم الرئيسية يغلب عليها الطابع الإداري التنفيذي وكل مدير يشرف على إدارة معينة لقطاع معين من التعليم: ابتدائي أو اعدادي أو ثانوي.

والمديرون العامون هم كبار الموظفين بالوزارة ويعينون بقرار من الوزير باستشارة وكيل الوزارة المختص لكل قطاع . ومؤهلات تعيينهم لاتختلف عنها بالنسبة للموجهين العامين وعلى كل حال فإن الوزارة تشترط في تعيينهم من الناحية الرسمية ان يكونوا حاصلين على مؤهلات تربوية عليا مع خبرة واسعة بميدان عملهم ومعرفة شاملة بأهداف ومسئوليات الوزارة وأجهزتها.

ويكون شغل هذه الوظيفة القيادية على أساس الاختيار المبني على الكفاءة والامتياز وقوة الشخصية. ويتم هذا الاختيار بالطريقة التي وردت في المادتين الثالثة والرابعة من القرار الوزاري رقم 120 بتاريخ1972/5/24 ويجب أن يكون لديهم القدرة على التوجيه والقيادة والتخطيط التربوي مع فهم عميق للسياسة التعليمية العامة.

ومسئولية المديرين كما تحددها الوزارة هي الاشتراك في رسم السياسة التعليمية، وتقدير التكاليف التعليمية بما فيها المباني والتجهيزات والكتب الدراسية والوسائل التعليمية والمدرسية والتدريب... الخ، ووضع برامج لتنفيذ السياسة التعليمية والاشراف عليها.

والواقع أن قرارات المديرين في هذه النواحي ليست نهائية وإنما هي بدورها تخضع لسلطة وكيل الوزارة المختص بكل قطاع تعليمي والذي يتبع له المدير ويعتبر مسئولا أمامه. ويعتبر المديرون قادة تربويين إلى جانب عملهم الإداري، فهم أساسا كانوا مدرسين وخلال ترقياتهم إلى الوظائف العليا مروا ببرامج تدريبية إلى جانب الخبرة العملية في عملهم.

مستشارو المواد:

كانوا يعرفون من قبل بعمداء التفتيش وهم من كبار موظفي وزارة التربية والتعليم يعينون أيضاً بقرار من الوزير. ومؤهلات تعيينهم كما تقرها الوزارة هي أن يكونوا حاصلين على درجة جامعية تربوية مع خبرة طويلة في ميدانهم، ويجب أن تتوافر لديهم القدرة على القيادة والتوجيه مع تفهم عميق للسياسة التعليمية ومعرفة واسعة بوظائف وأجهزة الوزارة. وتقوم الوزارة باختيارهم من فئة الموجهين العامين.

وعلى مستشاري المواد أن يقدموا مقترحاتهم بشأن السياسة التعليمية وأن يتابعوا التطورات الحديثة في ميدان تخصصهم في الدول الأخرى بغرض الاستفادة منها، وهم يقومون بالاشراف والتوجيه والتخطيط لأعمال جهازهم، وإلى جانب ذلك عليهم مسئولية تطوير المناهج وطرق التدريس والكتب التعليمية وتحديد مستويات الامتحانات العامة، وعليهم مسئوليات واسعة من أجل تحسين المستوى المهني للمعلم واعداد البرامج اللازمة لتدريب المعلمين وتقييمهم وترقيتهم.

تكون تبعية المستشارين لقطاعات الديوان العام للوزارة على النحو التالي:

- قطاع التوجيه الفني والمتابعة بالنسبة لمستشاري المواد الدراسية.
- قطاع التعليم الفني بالنسبة لمستشاري التعليم الفني بنوعياته الثلاثة (صناعي- زراعي- تجاري).

ويكون كل مستشار مسئولا أمام وكيل الوزارة المختص بالقطاع فيما يتعلق بانجاز مهام وظيفته ويقوم كل مستشار بمسئولياته على حدة مستقلا عن المستشارين الآخرين، لكن في نفس الوقت يعمل كل منهم بالتعاون مع الموجهين العامين لمادته، وقد يستعينون عند الحاجة بأساتذة الجامعات والمتخصصين في التربية، وللمستشار أن يصدر نشرات أو يقوم بزيارات ميدانية للمدارس والمديريات التعليمية، وله أن يجتمع بهيئات التدريس لمناقشة المشكلات المتعلقة بمادته. وفي نفس الوقت يتلقى

مستشار المادة صورا من التقارير الفنية للموجهين العامين لمادته عقب كل زيارة يقومون بها. كما يتلقى أيضاً من المديريات التعليمية صورة من كل تقرير فترى حتى يكون على صلة مستمرة بالمشكلات الميدانية لتدريس مادته. ويلتقى المستشار مع الموجهين العامين يومان كل شهر على أن يوضع لهذه اللقاءات جدول أعمال مسبق يبلغ قبل الاجتماع إلى وكيل الوزارة المختص بجهاز جدول المستشارين.

ولمستشار المادة أيضاً مسئولية استشارية عند اختيار الموجهين الفنيين وترقياتهم إلى المستوى الأعلى حيث تسترشد الجهات المسئولة برأى مستشار المادة على اعتبار أنه يعرف مدى كفاءهم الفنية.

ويتكون جهاز المستشارين من مستشارى المواد الدراسية المختلفة الذين يعتبرون تابعين رأسا إلى وكيل الوزارة للخدمات التعليمية وذلك فيما عدا مستشارى التعليم الفني الذين يعتبرون تابعين رأسا لوكيل الوزارة للتعليم الفنى، ويختار أقدم المستشارين في الوظيفة ليكون مقررا لجهازهم، ويكون هذا المقرر حلقة الاتصال بين وكيل الوزارة المختص وبينهم.

الموجهون العامون:

هم أيضاً من كبار موظفي وزارة التربية والتعليم، يعينون بقرار من الوزير. ومؤهلاء تعيينهم لاتختلف عنها بالنسبة لمستشاري المواد، ولكن من الناحية العملية تقوم الوزارة باختيارهم من بين الموجهين الفنيين الأوائل على أساس اختياري بحت.

ويتصل عمل الموجهين العامين بالواقع التعليمي بصورة مباشرة، اما عن طريق زياراتهم الميدانية للمدارس، واما عن طريق التقارير التي يتلقونها من المديريات التعليمية. ويقوم الموجهون العامون بتقديم خلاصة ونتائج هذه الزيارات والتقارير في تقاريرهم الفنية إلى مستشارى المواد.

وهناك عدة وظائف أخرى للموجهين العامين منها الاشتراك في تخطيط المناهج والكتب والامتحانات العامة ورفع المستوى المهني للمعلمين وفي مجال الأبحاث والدراسات يقومون باقتراح الحلول للمشكلات التعليمية والقيام بالتجارب التعليمية الخاصة بطرق التدريس أو الوسائل التعليمية.

الفصل الثانى

هيكل مديريات التربية والتعليم

بناءا على قانون الحكم المحلي الصادر في عام 1960 والقوانين المتتابعة له تم تقسيم جمهورية مصر الى ٢٥ محافظة. وقد رأت وزارة التربية والتعليم أن يكون لها بكل محافظة مديرية تعليمية تتولى الاشراف على جميع أجهزة التربية والتعليم بالمحافظة وتقوم بتوجيه العملية التعليمية بها ومتابعتها (أصبحت المحافظات الآن 26 محافظة).

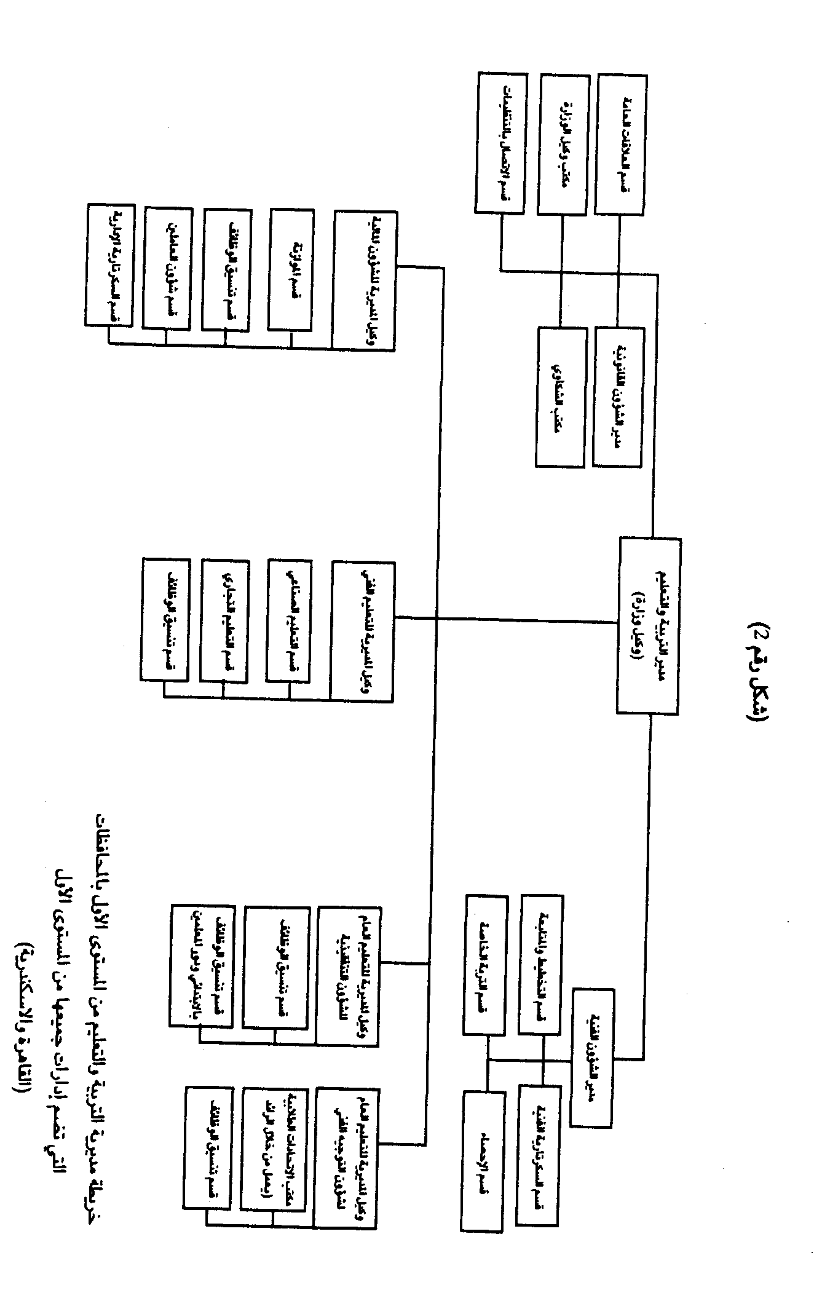
وفي عام 1977 شكل الجهاز المركزي للتنظيم والادارة لجنة لدراسة مشروع تنظيم مديريات التربية والتعليم وفروعها المحليات، وقد اشترك في اللجنة ممثلي وزارة التربية والتعليم وممثلي الأمانة العامة للحكم المحلي، وقد انتهت اللجنة بموافقة وزارة التربية والتعليم والجهاز المركزي للتنظيم والادارة على التنظيم النمطي لمديريات التربية والتعليم والادارات التعليمية التابعة لها، واعتمد التنظيم من اللجنة الوزارية للحكم المحلي في اجتماعها بتاريخ 21 اغسطس 1977 بعد أن وافق عليه وزير الدولة للتنمية الادارية.

ونظر للتباين الملحوظ في حجم العمل الذي يختلف من محافظة إلى أخرى تبعا لعدد المدارس والفصول في كل محافظة فقد استقر الرأى على تقسيم مديريات التربية والتعليم الى مستويات ثلاث هي:

1- مديريات التربية والتعليم من المستوى الأول وهي المديريات التي تضم ادارات تعليمية كلها من المستوى الأول (القاهرة والاسكندرية) ويشرف عليها مدير تربية وتعليم بدرجة وكيل وزارة. كما هو مبين بالشكل رقم(2).

2- مديريات التربية والتعليم من المستوى الثاني وهي بالمحافظات التي تضم ادارات تعليمية من المستوى الثاني ومن مستويات أخرى. كما هو مبين بالشكل رقم (3).

3 - مديريات التربية والتعليم من المستوى الثالث وهي بالمحافظات التي لا تضم ادارات من المستوي الأول والثاني. كما هو مبين بالشكل رقم (4).



(شكل رقم 2)

خريطة مديرية التربية والتعليم من المستوى الأول بالمحافظات التي تضم إدارات جميعها من المستوى الأول
(القاهرة والإسكندرية)

وصدر القرار الوزاري رقم 145 لسنة 1977 بشأن تحديد مستويات الادارات التعليمية التي تضمها المديريات التعليمية في المستويات الثلاث سابقة الذكر على النحو التالي:

(أ) ادارات تعليمية من المستوى الأول بدوائر مجالس المدن عواصم المحافظات ودوائر مجال المراكز التي تبلغ عدد الفصول بها 2000 فصل فأكثر ويشرف عليها مدير تربية وتعليم، وعددها18 ادارة تعليمية على مستوى الجمهورية.

(ب) ادارات تعليمية من المستوى الثاني بدوائر مجالس المدن التي يبلغ عدد الفصول بها بين 1000 فصل وأقل من 2000 ويشرف عليها مدير بدرجة وكيل مديرية تعليمية، وعددها 30 ادارة تعليمية على مستوى الجمهورية.

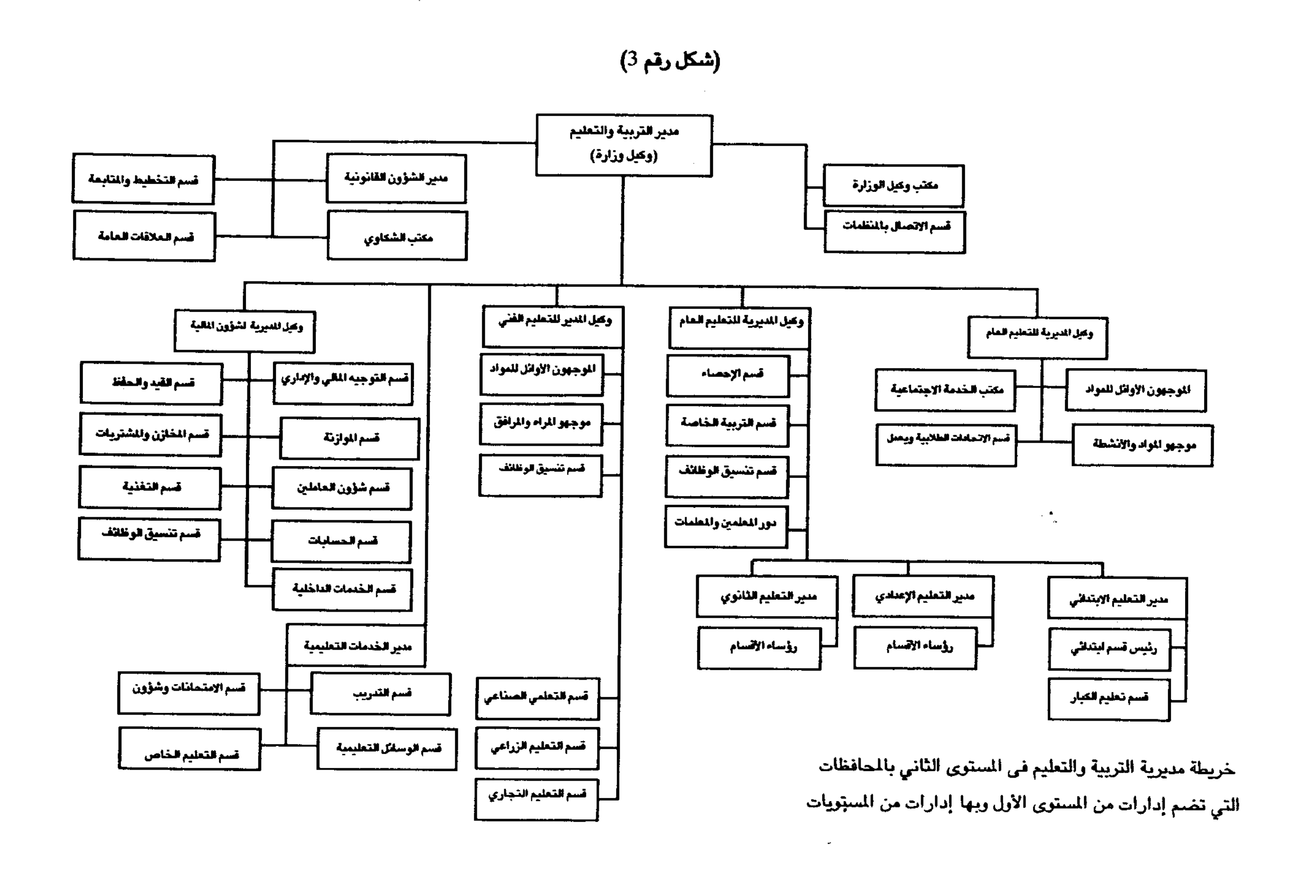
(جـ) ادارات تعليمية من المستوي الثالث بدوائر مجالس المدن ودوائر مجالس المراكز التي يبلغ عدد الفصول بها من 250 فصل الى أقل من 1000 فصل، ويشرف عليها مدير بدرجة وكيل مديرية تعليمية، وعدد هذه الادارات 92 ادارة تعليمية على مستوى الجمهورية.

وفي دوائر المجالس التي يقل عدد الفصول بها عن 250 فصل تنتدب المديرية أحد نظار المدارس العاملين بها لتمثيل مرفق التربية والتعليم في مجلس الوحدة المحلية بكل منها، وتتولى المديرية التعليمية الاشراف على هذه المدارس الواقعة بدائرة المجالس المحلية، وعدد هذه الدوائر 20 دائرة (في الوادي الجديد والبحر الأحمر ومرسى مطروح وسيناء).

وتعتبر مديرية التربية والتعليم بشكلها الحالي صورة مصغرة لوزارة التربية والتعليم، وترتبط مديرية التربية والتعليم بالوزارة عن طريق مجلس مديري التربية والتعليم الذي يجتمع بصفة دورية كل شهرين بديوان الوزارة ويرأسه وزير التربية والتعليم، وترتبط المديرية التعليمية بأجهزة الحكم المحلي عن طريق مجلس المحافظة (يطلق عليه اليوم «المجلس التنفيذي» بعد صدور قانون الحكم المحلي رقم 57 لسنة 1971)، وترتبط بالأجهزة الشعبية في المحافظة عن طريق المجلس المحلي بكل محافظة. وتقوم المديريات التعليمية بالتعاون مع الأجهزة التنفيذية والأجهزة الشعبية والمجالس المحلية لتنفيذ المناهج والخطط الدراسية والخطط التعليمية التي تقرها الوزارة بما يلائم كل بيئة محلية.

ومع صدور قرار رئيس الجمهورية بتاريخ 8 يناير 1979 فيما يخص تفويض سلطاته للمحافظين ظلت السلطات والمسئوليات المخولة للمديريات التعليمية والادارات التعليمية التابعة لها - ظلت كما نص عليها قانون الحكم المحلي رقم 52 لسنة 1975. وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم القرار الوزاري رقم 150 بتاريخ27 أغسطس 1978 المنظم لاختصاصات ومسئوليات المديريات التعليمية على مستوى المحافظات على النحو التالي:

(شكل رقم 3)



خريطة مديرية التربية والتعليم فى المستوى الثاني بالمحافظات
التي تضم إدارات من المستوى الأول وبها إدارات من المستويات

اختصاصات ومسئوليات المديريات التعليمية

وتختص أجهزة المديريات التعليمية على مستوى المحافظات بما يلي:

1- انشاء وتجهيز وادارة المدارس الثانوية العامة والفنية عدا المدارس التجريبية والنموذجية ومراكز التدريب التي تتبع وزارة التربية والتعليم مباشرة.

2 - تباشر المراكز والمدن والأحياء كل في دائرة اختصاصها شؤون التربية والتعليم الآتية:

- انشاء وتجهيز وادارة المدارس الأعدادية.
- انشاء وتجهيز وادارة المدارس الابتدائية.

3 - تباشر القرى انشاء وتجهيز وادارة المدارس الابتدائية في دائرة اختصاصها.

4 - تباشر الوحدات المحلية كل في دائرة اختصاصها الشؤون الآتية:

- توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع في التعليم في اطار الخطة.
- الاشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم، وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق، والاقتراحات الخاصة بالتعديلات التي تقتضيها البيئة المحلية.
- تحديد مواعيد الأجازات المدرسية طبقا للظروف المحلية مع مراعاة مدة السنة الدراسية المقررة
- تحديد مواقيت الجدول المدرسي بما لا يتعارض مع الساعات المقررة في الخطة الدراسية.
- الترخيص بانشاء مدارس وفصول خاصة في ضوء السياسية العامة للتعليم وخطة الوزارة، وبما يتفق مع الاحتياجات المحلية.

وتحديد مسئولياتها طبقا للشروط المقررة ومنح الاعانات المستحقة لكل منها وتعتبر مدارس خاصة دور الحضانة التابعة أو الملحقة بالمدارس.

- الاشراف على امتحانات النقل في المدارس التي تديرها أكثر من وحدة محلية، وتحديد مواعيد هذه الامتحانات، وكذلك الامتحانات العامة للشهادات الابتدائية والاعدادية.

أما الامتحانات العامة الأخرى فتختص بها وتحدد مواعيدها وزارة التربية والتعليم.

- تحديد أماكن المدارس الداخلة في اختصاصها.
- انشاء وتجهز وادارة المكتبات المدرسية والأندية الرياضية المدرسية في المدارس الداخلة في نطاقها.
- تدبير وتنظيم وسائل التغذية للطلاب في المدارس التي تديرها الوحدة المحلية وتيسير كل ما يتصل بالرعاية المحلية المدرسية.

5- اعداد حركات النقل والندب بين الإدارات التعليمية للعاملين في التربية والتعليم، واستصدار الأوامر التنفيذية لها - أما حركات النقل والندب داخل الإدارات التعليمية فتكون من اختصاصات هذه الإدارات.

التسلسل الهرمي للوظائف القيادية والإشرافية بمديرية التربية والتعليم في كل محافظة

مدير التربية والتعليم:

يعتبر مدير التربية والتعليم بالمحافظة من كبار موظفي وزارة التربية والتعليم، ويعين بقرار من وزير التربية والتعليم، ومؤهلات المديرين لا تختلف عن مؤهلات المديرين العاملين بالإدارة المركزية للوزارة.

ويشرف كل مدير للتربية والتعليم في محافظته على الإدارات التعليمية بها ويكون مسئولاً عن سير العملية التعليمية في مختلف الإدارات التعليمية بالمحافظة، وهو الذى يمثل الوزارة في اللجنة التنفيذية بالمحافظة ويتولى تنفيذ السياسة التعليمية في نطاق الإدارة المحلية، وعن طريق مديرى الإدارات التعليمية أى أنه يعتبر المسئول عن جميع نواحى النشاط التربوى والتعليمى بالمديرية وفروعها والإدارات التعليمية والمدارس التابعة لها تحت اشراف المحافظة.

ويرأس مدير المديرية التعليمية لجنة التخطيط والمتابعة بالمديرية ويتبعه مكتب المدير ومكتب الشكاوى، وقسم التخطيط والمتابعة، وقسم الشؤون القانونية، وقسم العلاقات العامة.

ويكون التعيين في وظائف مديري التربية والتعليم بالمحافظات ومديري الإدارات التعليمية في الأحياء والمدن ومديري الإدارات العامة بديوان الوزارة بالاختيار بشرط قضاء عامين على الأقل في الوظيفة السابقة.

ويمارس مدير المديرية التعليمية الاختصاصات الآتية:

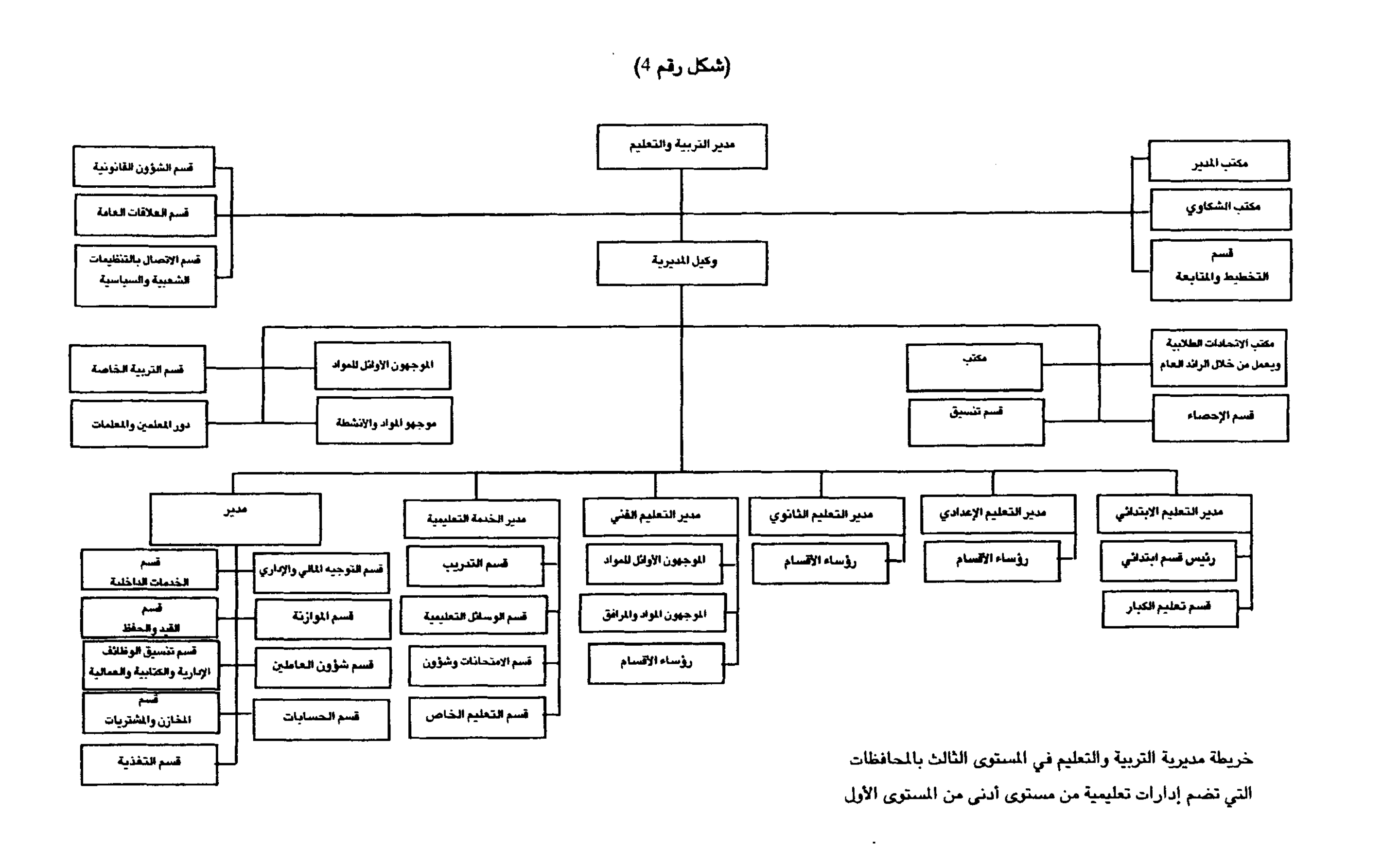
1- الاشراف على تنفيذ ما تقرره المجالس المحلية فيما يخص شؤون التربية والتعليم بالمحافظة.

2- اقرار الإجراءات اللازمة لتزويد ديوان المديرية والمدارس على اختلاف مراحلها وأنواعها بجميع الإمكانيات المادية والبشرية بما يكفل حسن سير العمل وزيادة الانتاج.

3- الاشراف على العمل الفني والإداري للعاملين في ديوان المديرية والإدارات التعليمية بما يضمن سلامة العمل والوصول إلى رفع مستوى الآداء وزيادة الإنتاج، وذلك عن طريق الزيارات وعقد الاجتماعات والمؤتمرات ودراسة التقارير المقدمة من المدارس وهيئات الاشراف والتوجيه الفني والإداري.

4- الإشراف على تنفيذ القوانين التعليمية والتعليمات التي تصدرها الوزارة في شؤون التلاميذ، وخطة الدراسة والكتب، والمناهج، والامتحانات والأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والتعبئة القومية، وتعليم الكبار ومحو الأمية وغيرها. وذلك عن طريق الزيارات وعقد الاجتماعات والمؤتمرات واصدار النشرات والكتيبات، وتنظيم البرامج الخاصة، وابتكار المشروعات التربوية والتعليمية المناسبة.

(شكل رقم 4)



خريطة مديرية التربية والتعليم في المستوى الثالث بالمحافظات التي تضم إدارات تعليمية من مستوى أدنى من المستوى الأول

5- توزيع الخدمات التعليمية والفصول لمقابلة الاحتياجات التعليمية والفعلية للسكان بحيث لا تتركز الخدمات في عاصمة الاقليم أو في المدينة دون القرية.

6- اقتراح الموازنة الخاصة للمديرية في ضوء احتياجاتها وظروفها وامكانيات التمويل.

وكيل مديرية التربية والتعليم:

يساعد المدير وكيل له وهو أيضًا من كبار موظفي وزارة التربية والتعليم، وهو المسئول عن جميع الأعمال التنفيذية بالمديرية، وينوب عن المدير اثناء غيابه في القيام باختصاصاته الفنية والإدارية والمالية وفي حضور اللجان والمجالس.

ويرأس وكيل المديرية التعليمية لجنتي شؤون التعليم الخاص وشؤون العاملين ويتبعه أجهزة الموجهين الأوائل للمواد وقسم الأحصاء بالمديرية التعليمية.

وبالإضافة إلى ذلك يقوم وكيل المديرية التعليمية بالأعمال والاختصاصات التي توكل إليه أو تفوض من المدير وذلك إلى جانب الاختصاصات والمسئوليات التي يقوم بها وهي كالآتي:

1- ينوب عن مدير التربية والتعليم بالمديرية التعليمية عند غيابه في القيام باختصاصاته الفنية والإدارية وفي حضور اللجان والمجالس.

2- دراسة التقارير الشهرية والدورية للموجهين الأوائل بالمديرية التعليمية، وكذلك التقارير والتعليمات التي ترسلها الجهات المسئولة بالوزراة أو المحافظة وعرضها على المدير مشفوعة برأيه.

3- متابعة تنفيذ التعليمات المقررة في شؤون الامتحانات على مستوياتها المختلفة.

4- دراسة ما يستبعد من التطورات التعليمية ومناقشتها مع الموجهين الأوائل للانتفاع بها.

5- الإشراف على الشؤون المالية والإدارية والأعمال التحضيرية لوضع موازنة المديرية التعليمية.

6- زيارة أجهزة ديوان المديرية التعليمية والإدارات التعليمية والمدارس لتفقد الأعمال بها. واصدار ما يلزم من توجيهات أو ملاحظات بعد اقرارها من مدير التربية والتعليم بالمديرية التعليمية.

وفي المديريات التعليمية التي يشرف عليها وكيل وزارة (مثل مديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة، ومديرية التربية والتعليم بمحافظة الجيزة) يكون هناك وكيلين للمديرية التعليمية هما:

1- وكيل المديرية التعليمية للتعليم العام لشؤون التوجيه الفني بالمحافظة.

2- وكيل المديرية التعليمية للتعليم العام للشؤون التنفيذية.

الموجهون الأوائل:

يوجد بمديريات التربية والتعليم وفي جميع الإدارات التعليمية من المستوى الأول موجهون أوائل لجميع المواد في جميع مراحل التعليم، وهم يتبعون وكيل المديرية مباشرة. ويتولى الموجهون الأوائل مسئولية الإشراف على التوجيه الفني لمادة دراسية معينة في المرحلة التعليمية الإعدادية أو الثانوية وكذلك في الصف الرابع والخامس من التعليم الابتدائي. وهم يشرفون على سير العمل من الناحية الفنية وعلى تنفيذ المناهج، ويقومون بتوجيه موجهي المواد الدراسية الذين يقومون بالتفتيش على المدرسين، واعداد برامج التدريب اللازمة لهم وما إلى ذلك من وظائف فنية بالإضافة إلى اشرافهم على ادارة المدرسة وعلى التلاميذ. وذلك عن طريق الزيارات الميدانية لعينات كافية من المدارس.

ويعين في كل مديرية تعليمية وفي كل إدارة تعليمية من المستوى الأول موجه أول لكل مادة دراسية. وموجه أول مكتبات أو تربية اجتماعية لكل أربعة موجهين اعدادي وثانوي.

أما فيما يتصل بالتعليم الثانوى الفنى فإن للمواد الثقافية موجهيها الأوائل وموجهي المادة الذين يتبعون وكيل المديرية، أما المواد الفنية فلها موجهوها وموجهوها الأوائل الذين يتبعون مدير التعليم الفني.

ويشغل وظيفة موجه أول من بين موجهي المواد وبنفس الشروط المقررة للتعيين في وظيفة رئيس قسم.

موجهو المواد:

يتولى موجه المادة التوجيه الفني لمادة دراسية معينة في المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية. ويعين موجه فني لكل 80 معلم إذا اقتصر نطاق عمله على مدينة واحدة، وموجه فني لكل 70 معلم إذا تجاوز نطاق عمله أكثر من مدينة.

وتشغل وظيفة موجه مادة بالتعيين من وظيفة ناظر مدرسة من الحاصلين على مؤهلات متخصصة في المادة وبنفس الشروط المقررة للتعيين في وظيفة موجه قسم. ويقع على عاتق موجهي المواد المسئولية الكبرى في العمل الميداني، فهم مطالبون بزيارة كل مدرسة وكل مدرس في منطقتهم مرتين على الأقل في السنة، ومهمتهم الرئيسية هي تقديم النصح والإرشاد للمدرسين في طرق التدريس وتقييم المستوى التحصيلي للتلاميذ وتقييم المدرس نفسه وكتابة تقرير عن المدرسة التي يزورونها ورفع التقرير إلى الموجه الأول. ويقوم كل موجه مادة ملىء تقرير سنوي من اعداد وزارة التربية والتعليم ويتضمن عدة عناصر خاصة بالمباني والتلميذ والوان النشاط المدرسي وتقييم كل مدرسة على حدة وتقديم الاقتراحات العاجلة.

مدير المرحلة التعليمية:

تكون وظيفة مدير المرحلة بالاختيار المبني على الكفاية والامتياز وقوة الشخصية وتشغل هذه الوظيفة من بين رؤساء الأقسام بالمراحل التعليمية المختلفة. ففي كل مديرية تعليمية ستة إدارات للمراحل المختلفة (إدارة التعليم الابتدائي - إدارة التعليم الاعدادي - إدارة التعليم الثانوي - إدارة التعليم الثانوى الفني - إدارة الخدمات التعليمية - إدارة الشؤون المالية والإدارية).

ويقوم كل مدير مرحلة بعدد من الاختصاصات والمسئوليات تمكنه من تحقيق أهداف المدرسة من النواحي التربوية والاجتماعية، وكذلك أهداف المواد الدراسية في مدارس المرحلة متخذًا في ذلك ما يراه من أساليب تربوية يتم الاتفاق عليها. فهو يشرف على تنفيذ المشروعات ذات الصلة بشؤون التلاميذ، ويدرس الأسباب المتعلقة بمواظبة التلاميذ من انقطاع أو تأخر أو تسرب ويقترح وسائل العلاج ويقوم بعقد المؤتمرات والندوات وحلقات التدريب لدراسة ومناقشة أهداف المدرسة وأهداف المادة الدراسية والمناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية كما يشرف على النشاط التربوي والأنشطة المكملة للعملية التعليمية.

ومن النواحي الإدارية يقوم مدير المرحلة بالعمل على تنفيذ سياسة القبول في مدارس المرحلة ويتخذ الإجراءات اللازمة لتحديد ما يمكن أن تستوعبه فصول المرحلة من تلاميذ جدد في حدود الإمكانيات المتاحة، ويشترك في إعداد حركات النقل والترشيح للتعيين في الوظائف الأعلى وذلك بالاشتراك مع الموجهين الأوائل المختصين بالمادة، كما يقوم بالاشراف على المبانى المدرسية من حيث توافر الشروط الصحية والتعليمية بها ويتأكد من المحافظة عليها وصيانتها. ويشرف على المدارس الخاصة التابعة للمرحلة ليتأكد من تطبيقها لقانون التعليم الخاص ولائحته التنفيذية وذلك عن طريق الزيارات الميدانية لعينات كافية من مدارس وفصول المرحلة. وعليه أن يقدم تقارير فترية للمديرية التعليمية يوضح بها مشكلات ومستويات الإدارة المدرسية.

رؤساء الأقسام:

يعمل رؤساء الأقسام مع مديري المراحل التعليمية في المديرية التعليمية والإدارات التعليمية من المستوى الثاني، ويعملون مع وكيل الإدارة التعليمية في إدارات المستوى الثالث ويمارسون اشرافهم على تفتيش الأقسام. وتشغل وظيفة رئيس قسم بالتعيين من وظيفة موجه أو موجه مادة بالابتدائي بشرط قضاء ثلاث سنوات على الأقل في الوظيفة الأخيرة وتكون الأولوية عند شغل هذه الوظيفة لمن عملوا في وظائف المرحلة كنظار ثم كموجهي أقسام ويعين رئيس قسم بالمرحلة لكل ستة من موجهي الأقسام.

ومهمة رئيس القسم هي الإشراف على تنفيذ سياسة الوزارة بشأن أهداف المرحلة والخطط

والمناهج وأوجه النشاط والإدارة المدرسية، ويعاون مدير المرحلة في تهيئة الجو الصالح لتحقيق هذه السياسة. ويقوم بدراسة التقارير الواردة من موجهي الأقسام من المدارس التابعة له والعاملين بها ويعرض هذه التقارير على مدير المرحلة مشفوعة باقتراحاته. ويعمل على تنظيم ارشيف خاص بالمرحلة يضم النشرات والتعليمات والقرارات الوزارية والتوجيهات الفنية والإدارية التي ترد من الوزارة أو المحافظة ويقوم بعرضها على المسئولين ثم يبلغها حسبما يقتضي الأمر. كما يقوم باقتراح احتياجات الأقسام التي يشرف عليها واقتراح مشروع الميزانية في ضوء احتياجاتها في الخطة المقررة كما يقدم اقتراحاته بشأن تنقلات النظار والمدرسين بمدارس الأقسام التعليمية التابعة له. ويشترك في حصر عدد الملزمين المقبولين في التعليم الابتدائي وتوزيعهم وفقًا لعدد الفصول واستخراج نسبة القبول في ضوء الخطة التعليمية المقررة.

موجه قسم:

يرشح للترقية لوظيفة موجه قسم من بين نظار المدارس الابتدائية والمدرسين الأوائل وموجهي المواد بشرط ألا تقل مدة بقائهم في أي من هذه الوظائف عن أربع سنوات ويجوز النقل إلى هذه الوظيفة من وظيفة موجه مادة المعادلة لوظيفة موجه قسم.

ويشترط أن يكون المرشح حاصل على تقدير «ممتاز» في متوسط التقريرين السنوي والفني لسنتين من الثلاث سنوات الأخيرة، على ألا يقل متوسط التقرير الثالث عن «جيد» على ألا تكون قد وقعت عليه أية جزاءات. في السنوات الثلاث الأخيرة أو أحيل إلى المحاكمة التأديبية.

وينتظم المرشحون في برنامج تدريبي تعقده المديرية التعليمية طبقًا للأسس التي تضعها الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، على أن ينتهي هذا البرنامج باختبار تحريري، ويحضر الناجحون في برنامج التدريب مقابلة شخصية أمام لجنة يرأسها مدير التربية والتعليم في المديرية التعليمية وتتولى هذه اللجنة اختبار المرشحين اختبارًا شخصيًا ويستبعد من الترشيح كلية لوظيفة «موجه قسم» من لا يحصل على 50% على الأقل من درجة الاختبار الشخصي.

ويعتبر المرقون لوظائف «موجهي أقسام» شاغلين لهذه الوظيفة تحت الاختبار لمدة عام دراسي يتم خلاله تقويمهم ميدانيًا، فمن اثبت التقويم صلاحيته لهذه الوظيفة طبقًا للضوابط التي تضعها الإدارة العامة للتعليم الابتدائي – يصدر قرار تثبيته فيها، وإلا أعيد لوظيفته السابقة ولا يجوز إعادة ترشيحه لوظيفة «موجه قسم» إلا بعد مرور عامين دراسيين على الأقل.

وقد أنشئت وظيفة موجهي الأقسام حديثا منذ عام 1953 ليقوموا بمسئولياتهم نحو التعليم الابتدائي وحده. ويرجع ذلك إلى التوسع الكبير نسبيا في هذا النوع من التعليم وما ترتب على ذلك من كبر حجم العمل ومسئولياته بالتعليم الإبتدائي.

ويعين موجه قسم بالتعليم الابتدائي لكل 100 فصل بالمدن، وموجه قسم لكل 70 فصل بالقرى. ويراعى أن يكون نصاب موجه القسم في المحافظات النائية (مرسى مطروح والبحر الأحمر والوادي الجديد) من حيث عدد الفصول نصف النصاب المقرر لزملائه في المحافظات الأخرى. بمعنى يكون معدل تزويد المحافظات النائية بهذه الوظائف ضعف معدله في المحافظات الأخرى.

وتقع وظيفة «موجه قسم» بإدارات المستوى الأول والثاني والثالث ويقوم شاغلها بمتابعة سير العملية التعليمية بمدارس القسم ليتحقق من مسايرة الطرق المستخدمة في التدريس لأحدث أساليب التربية، ويقوم بفحص المستوى الدراسي واقتراح ما يلزم لعلاج ضعف المستوى. ويعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة وأولياء الأمور. ويقوم بزيارات ميدانية للمدارس والفصول ويسجل ملاحظات عنها في دفتر التوجيه بالمدرسة وعليه أن يتم زيارة جميع المدارس التابعة له مرتين في السنة على الأقل مع إعطاء أهمية خاصة للمدارس التي تحتاج إلى مزيد من التوجيه والمتابعة. ويشرف على مدارس القسم للوقوف على مدى صلاحية المباني وكفاية المرافق والأدوات والتجهيزات والمخازن ويتقدم بالاقتراحات اللازمة بشأنها كما يشرف على المدارس الخاصة التابعة للقسم للوقوف على مدى تطبيقها لقانون التعليم الخاص، ويقدم تقريرا أسبوعيا إلى رئيس القسم التابع له يتضمن بيانا بالمدارس والفصول التي زارها خلال الأسبوع، وملاحظاته عن كل مدرسة وما يتصل بها من حيث الجهود التي تبذل لتحقيق الأهداف المرسومة.

الموجهون المساعدون:

نشأت هذه الوظيفة للحاصلين على مؤهلات أقل من المتوسط أو لذوي الخبرة من العاملين في مختلف المراحل التعليمية (تربية رياضية – تربية موسيقية – تربية مسرحية) ويراعى عند التعيين في هذه الوظيفة ألا يزيد عدد الموجهين المساعدين على نصف عدد الموجهين بالمرحلة الابتدائية في كل من هذه المواد والأنشطة.

ويشترط للتعيين في وظيفة مساعد موجه المادة الدراسية أو النشاط التربوي قضاء 20 سنة على الأقل في الاشتغال بالتعليم مع توفر بقية الشروط الأخرى المقررة للتعيين في الوظيفة الأعلى. ويجوز تعيين الممتازين من مساعدي الموجهين في وظيفة «موجه مادة» بالابتدائي بشرط قضاء 6سنوات على الأقل في وظيفة «مساعد موجه» والحصول على تقرير «ممتاز» في كل سنة من السنوات الثلاث الأخيرة.

الفصل الثالث

هيكل إدارة المدرسة

إن الإشراف على التعليم وإدارته مركزيا أو لا مركزيا إنما يتوقف نجاحه على المستوى الاجرائي أي إدارة المدارس التي تتبلور فيها نهائيا كل الجهود سواء في النواحي العملية أو الفنية أو الادارية أو الأنشطة التربوية المختلفة وغيرها من العمليات التربوية فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية المسئولة فنيا وإدارياً عن تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، ويتوقف على نجاح الإدارة المدرسية تحقيق الأهداف التربوية وتحقيق القيمة الحقيقية للتربية والتعليم في بلادنا.

وبذلك فالمدرسة تعتبر وحدة من وحدات الإدارة التعليمية على مستوى اجرائي معين. والإدارة المدرسية هي ذلك النوع من الاتصال الذي يربط بين أهداف الفرد وأهداف المؤسسة التعليمية للحصول على جيل، واع مستنير يعمل على رفع شأنه وإعادة بناء مجتمعه والعمل علي تقدمه.

فللمدرسة أهداف تسعى إلى تحقيقها، وهذه الأهداف ترجمة للفلسفة التربوية التي اشتقت أصلا من فلسفة المجتمع، ومن ثم فإن إدارة المدرسة قد تجسدت في صورة اجراءات يقوم بها جماعة العاملين في المدرسة من ناظر أو مدير ووكيل ومدرس وموظفين بالاشتراك مع التلاميذ. وعلى كل منهم تقع مسئوليات المتطلبات الاجتماعية وتحقيق الأهداف التي قامت من أجلها المدرسة.

ومن أهم أهداف الوحدة التعليمية (المدرسة) ما يلي:

1- الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية والعمل على توجيهها بما فيه صالح التلميذ كفرد، وصالح الجماعة.

2- تنمية شخصية التلميذ لتكون شخصية متكاملة دون أن يطغى بعض جوانب الشخصية على بعضها الآخر، وتنمية روح الجرأة في التفكير وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد.

3- تربية الأطفال الناشئين، تربية عقلية سليمة على أساس ديمقراطي سليم، والعمل علي تنميتهم اجتماعياً وخلقيا وتربيتهم تربية استقلالية تمكنهم من الاعتماد على النفس وشق طريقهم في الحياة.

4- تربية النشئ تربية قومية عربية سليمة، وإعداد الشباب إعدادا شاملا ومتكاملا ومتوازنا وتأصيل العادات الطيبة والسلوك الاجتماعي الحميد في التلاميذ، وصقلهم وتهذيب نفوسهم حتى يكونوا مثلا طيبا في سلوكهم الخاص والعام.

5- إعداد التلميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل وتقبل التغيرات الاجتماعية ومواجهة تحديات العصر، وذلك عن طريق ربط المدرسة بالحياة اليومية والواقعية،

ونقل التراث الثقافي والحضاري والروحي لتأكيد ما به من أصالة، وربط الحاضر بالماضي لكي يستقر في وجدان أبنائنا أننا أمة ذات حضارة عريقة ازدهرت وأعطت منذ آلاف السنين.

6- الاهتمام بتربية التلميذ من جميع نواحي شخصيته العقلية والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية والقومية عن طريق تربية علمية وثقافية ورياضية وصحية ودينية ووجدانية وعاطفية، وذلك بقصد إعداد المواطن الصالح المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء حتى يكون صالحا لأن يمارس العمل الذي يتلاءم مع استعداداته وقدراته والمستوى الدراسي الذي حصل عليه، ويكون عضوا منتجا في المجتمع الذي يعيش فيه.

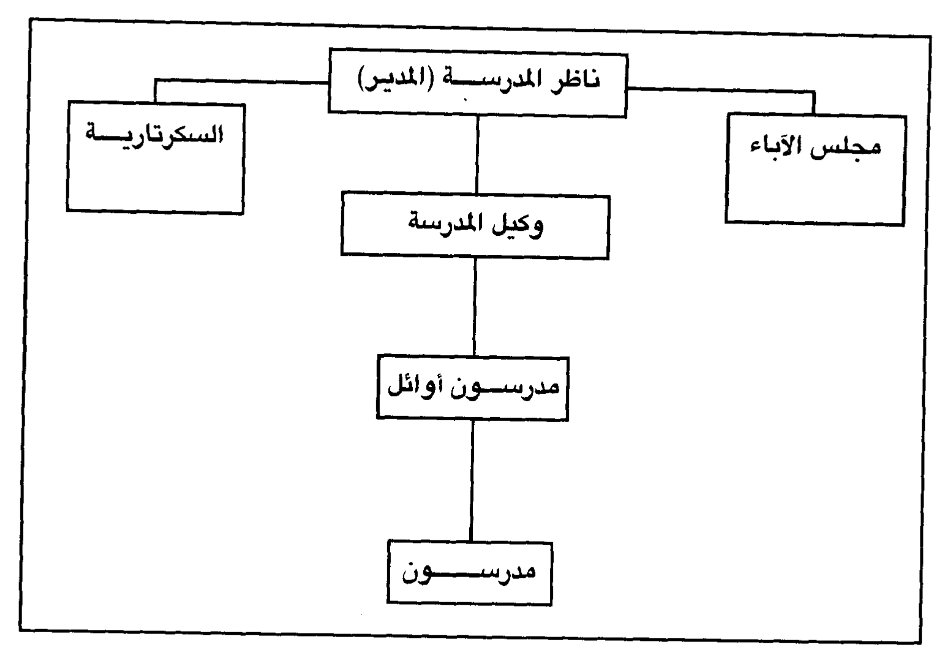
7- رعاية التلاميذ الموهوبين بالرعاية والانتماء، لأن الموهوبين في كل مكان هم رواد البحث العلمى وتطبيقاته وبذلك فهم ثروة غالية قادرة على قيادة التقدم ودفع عجلة التطور وكذلك رعاية المعوقين عضويا والمتخلفين عقليا، إذ أن ذلك ضرورة إنسانية كما أنه ضرورة إنتاجية لتحويلهم من قوى معطلة إلى طاقات تحتل مكانها المناسب في صفوف قوى العمل والإنتاج.

ومعنى ذلك أن من أهداف المدرسة توفير التعليم لكل مواطن حسب قدراته واستعدادته لأن المدرسة وما بها من معرفة هي وسيلة المجتمع لإعداد الناشئة لفهم الحياة ومواجهتها في مستقبل حياتهم باستعدادات ومعلومات ومهارات واتجاهات وكفاءة خاصة.

وتعتبر المدرسة فنيا واداريا وماليا ميدان متشعب النواحى متعدد الأرجاء، والإدارة المدرسية تعبير واسع يشتمل على معان عدة تتحقق من ورائها الأهداف التربوية والتعليمية.

وليست الإدارة المدرسية غاية في ذاتها ولكنها وسيلة إلى غاية أسمى، هدفها تحقيق عملية التعليم والتعلم.

وتعتبر الإدارة المدرسية كغيرها من العمليات الإدارية هي عمليات تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم لكل نشاط بالمدرسة من الناحية التربوية والتعليمية والاجتماعية والخلقية وغيرها. والإشراف المدرسي يختص به قادة المدرسة من ناظر ووكيل ومدرس أول ومدرس كما هو مبين بالشكل رقم (5). بل أصبح ينظر إلى التلميذ في الوقت الحاضر على أنه مسئول أيضا إلى جانب الجهاز الفنى والإدارى بالمدرسة عن حسن سير العملية التعليمية.



إدارة التعليم على المستوى الإجرائى (المدرسة) (شكل رقم 5)

الوظائف القيادية والإشرافية بالمدرسة

ناظر المدرسة:

تشغل وظيفة ناظر المدرسة من بين وكلاء المدارس. وعند التعيين في وظيفة ناظر مدرسة يفضل الحاصلون على مؤهلات تربوية بالمقارنة مع غير الحاصلين على هذه المؤهلات حتى ولو كانوا يشغلون فئات إدارية أعلى.

وينتظم المرشحون لوظيفة ناظر مدرسة ابتدائية في برنامج تدريبي تعقده المديرية التعليمية طبقا للأسس التي تضعها الإدارة العامة للتعليم الابتدائي بديوان الوزارة، وينتهي البرنامج باختبار تحريري يحضر الناجحون فيه مقابلة شخصية أمام لجنة يرأسها مدير التربية والتعليم بالمديرية وتتولى هذه اللجنة اختبار المرشحين اختبارا شخصيا ويستبعد من الترشيح كلية من لا يحصل على 50% على الأقل في الاختبار الشخصي.

ويرتب الناجحون في الاختبار التحريري والشفهي والمقابلة الشخصية ترتيبا تنازليا وفقا لمجموع الدرجات التي حصلوا عليها ووفقا للأقدمية في الوظيفة السابقة والمؤهل ثم يختار المرشحون لوظيفة

ناظر مدرسة ابتدائية في حدود الوظائف الشاغرة بالترتيب التنازلي لمجموع الدرجات، ومن لم يدركه الدور في الترقية حتى نهاية العام الدراسي يسقط حقه في الترشيح.

ويعتبر المرقون لوظائف نظار المدارس الابتدائية شاغلين لهذه الوظيفة تحت الاختبار لمدة عام دراسي يتم خلاله تقويمهم ميدانيا، فمن أثبت التقويم صلاحيته لهذه الوظيفة طبقا للضوابط التي تضعها الإدارة العامة للتعليم الابتدائي- صدر قرار بتثبيته فيها، وإلا أعيد إلى وظيفته السابقة، ولا يجوز إعادة ترشيحه لوظيفة النظارة إلا بعد مرور عامين دراسيين على الأقل.

وبالنسبة للمدارس الابتدائية التجريبية يتولى مدير التربية والتعليم بالمديرية التعليمية اختيار ناظر لهذه المدرسة من بين هيئة التدريس بالدار الملحقة بها المدرسة.

وتتولي جميع المديريات والمناطق التعليمية عقد برامج تدريب محلية خلال العطلة الصيفية يتم فيها تدريب كافة النظار بالتعليم الابتدائي ثم يتم تحديد أوضاع النظار العاملين بالمدارس الابتدائية على ضوء نتيجة هذا التدريب.

ويعتبر ناظر المدرسة هو المسئول عن توجيه المدرسين في النواحي الفنية بالتعاون مع موجه القسم ويقوم بالمشاركة الجادة في متابعة تنفيذ تنبيهات موجهي المواد. ويستلزم ذلك منه ملازمته للموجهين في أثناء زيارتهم للمدرسة، وعقد الندوات والاجتماعات لتقديم التوجيهات للعاملين بالمدرسة.

فالناظر هو الاداري الأول في مدرسته وهو مسئول أمام مدير التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة. واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التعليمية التي تشرعها الوزارة ولناظر المدرسة السلطة التنفيذية في مدرسته في نطاق اختصاصاته، وله سلطة ادارية على مدرسيها والعاملين فيها، وكذلك كتابة تقارير سرية عنهم ترسل للمديرية التعليمية، فهو يراقب كل ما يجري في مدرسته من أول اليوم الدراسي حتى نهايته وهو بطبيعة عمله متصل مباشرة بزملائه وأبنائه الطلبة وهذا الاتصال المباشر هو العنصر الحي من التعليم، إذ يمكنه أن يقوم بدور عال في توجيه المدرسين باعتباره المسئول الأول عن مدرسته.

اختصاصات ومسئوليات ناظر المدرسة:

يقوم ناظر المدرسة بمسئوليات وعمليات التخطيط والتنظيم للسياسة العامة للمدرسة ووضع برنامج شامل للعمل وتوزيعه بمعاونة مجلس إدارة المدرسة متبعا في ذلك الوسائل التربوية الفنية الصحيحة، ويقوم بعمليات الإشراف على تنفيذ البرامج والنظم والمشروعات، والإشراف على سير الدراسة والنشاط الاجتماعي والثقافي والفني والرياضي، وعلاج ما قد يظهر من نواحي الضعف أو المشكلات أو الصعوبات التي قد تحول دون تحقيق هذه البرامج، كما يقوم بعملية تقويم كفاءة كل معلم أو موظف، ومدى إنتاجه واهتمامه بما وكل إليه من أعمال وأثر ذلك في نفوس التلاميذ، ومدى

نجاحه في تحقيق الهدف من العملية التعليمية والتربوية أي أن ناظر المدرسة يضع تخطيطا ليراقب العمل داخل المدرسة ويتخذ القرارات التي تضمن له تحقيق ما خططه.

وفيما يلي أهم مسئوليات ناظر المدرسة:

أولا: المسئوليات الفنية:

من أهم المسائل الفنية التي يقوم بها ناظر المدرسة هو رفع مستوى العملية التربوية في المدرسة والإلمام بالتطورات التربوية الحديثة، والإشراف على نواحي النشاط المختلفة وعلى برامج التوجيه وتقويم الطلاب من النواحي الخلقية والاجتماعية، وتقويم وتوجيه المدرسين الأوائل، ويعمل على تقدم المعلمين في أعمالهم. ويزور الفصل زيارات متكررة بغرض الملاحظة والدراسة، ويقوم بتخطيط الاختبارات والإشراف على تنفيذها وتلخيص نتائجها، ورفع تقارير وافية لأولياء الأمور عن مدى تقدم تلاميذه في دراستهم، ويباشر بنفسه عقد المؤتمرات المحلية وحلقات الدراسة في دائرة مدرسته بالتعاون مع المنظمات والهيئات الوطنية والقومية والمحلية بالاشتراك مع المعلمين والموجهين والتلاميذ وأولياء أمورهم، وهو المتحدث باسم المدرسة في الحي وفي المنطقة وفي الهيئات الرسمية وفي الجماعات التربوية، ويقوم بتقديم التقارير للسلطات التعليمية، وحضور الاجتماعات التي تعقد بالمديرية التعليمية.

ويقتضي ذلك منه- على الأخص دراسة ما يلي:

1- دراسة أهداف المرحلة الابتدائية ووسائل تحقيقها.

2- دراسة مناهج المرحلة وأهدافها والكتب المقررة وأدلة المعلم والنشرات والتوجيهات التي تصدرها الوزارة والمديريات التعليمية بشأن التعليم الابتدائي.

3- التعرف على امكانيات المدرسة من حيث معينات التدريب والتجهيزات الأخرى المتوفرة ومن حيث طريقة استخدامها.

4- دراسة نظام توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم التحصيلية على الفصول المختلفة.

5- توزيع المعلمين على الصفوف المختلفة وفق مستويات الكفاءة والنتائج السابقة للامتحانات مع مراعاة ما يلي:

* أن يسند التدريس في الصف الأول الابتدائي إلى مدرس كفء على أن يستمر مع تلاميذه لمدة عامين دراسيين على الأقل، وحبذا لو استمر معهم حتى الصف الرابع الابتدائي.
* أن يوزع بقية المدرسين على الصفوف الباقية وفق قدراتهم.
* أن يثبت مدرسو المواد الدراسية بالصفين الخامس والسادس ما أمكن ذلك.

6- عقد اجتماعات دورية على مدار العام لمناقشة الأمور التالية:

* توجيهات الوزارة والمديرية التعليمية ، وأجهزة التوجيه الفني.
* أهداف المدرسة ووسائل تحقيقها.
* المناهج والكتب الدراسية وطرق استخدامها والإفادة من مضمونها.
* طرق تعليم المبتدئين القراءة والكتابة والحساب وما يلزمهم من بطاقات ومعينات التدريس.
* دراسة بطاقة تقويم القراءة والكتابة لتلاميذ الصفين الأول، والثاني بما يضمن سهولة استخدامها.
* طرق التدريس في المواد الدراسية المختلفة وما يلزمها من معينات.
* النشاط المدرسي والرحلات.
* وسائل العناية بالتلاميذ المتخلفين والتلاميذ المتفوقين.
* طرق التدريس في الفصل المتعدد المستويات.
* أعمال الريادة والتربية السلوكية.

ثانياً: المسئوليات الإدارية:

1- في شؤون التلاميذ:

الإشراف على قبول التلاميذ المستجدين والمحولين وإعادة القيد في حدود القواعد المقررة، والاعفاء من الرسوم في حدود التعليمات، وتأديب التلاميذ طبقا للقواعد التي تضعها الوزارة، وتوزيع التلاميذ على الفصول ، وتسجيل غياب وتأخير التلاميذ، واصدار بطاقات التلاميذ واعطاء الشهادات الخاصة ببيانات عنهم ودراسة المشكلات النفسية للتلاميذ المعوقين ومساعدتهم للتغلب على الصعاب التي تقابلهم، وتحرير الاستمارة الاحصائية الشهرية الخاصة بتلاميذ المدرسة خلال الأيام الأولى من كل شهر، وتنظيم الحياة المدرسية والنشاط المدرسي والرحلات والاتصال بالجهات المختصة بشأن التراخيص وتدبير وسائل النقل وغيرها، والصرف من نقود النشاط واعتماد المناقصات في حدود التعليمات.

2- في شؤون العاملين:

توجيه نظر المرؤوسين وإثبات ذلك بملفاتهم الفرعية بالمدرسة والموافقة على الإجازات العارضة وتقديم الاقتراحات الخاصة بنقل موظفي المدرسة ووضع التقارير السرية عنهم، والإشراف على أعمال المعلمين والموظفين للتأكد من أنهم يؤدونها على أحسن وجه، وتوجيه العاملين في الأمور

الأخلاقية، ويتصرف كضابط اتصال بين العاملين بالمدرسة وأهالي الحي، ومتابعة تزويد مكتبة المدرسة بما تحتاجه من الكتب في حدود المبالغ المقررة للمدرسة.

3- في شؤون الحسابات:

مراجعة واعتماد السلف المستديمة والمؤقتة وحسابات الرسوم المدرسية والتأمينات المقررة وقسائم التحصيل وحسابات النشاط المدرسي وحسابات مجلس الآباء وطرق الصرف منها، وحسابات الجمعية التعاونية بالمدرسة، والمبالغ المستحقة على المدرسة والحوادث التي تقع تبعتها على الموظفين،وكشوف الماهيات والأجور والمكافآت ، وخزينة المدرسة.

4- في شؤون التوريدات:

تكوين اللجان الخاصة بالموضوعات التالية ومراجعة اعتماد أعمالها المشتريات والمناقصات والممارسات، والشراء بدون مناقصة، استلام وإضافة وقيد الأصناف.

صرف الأصناف أو بيعها بالمزاد، الجرد السنوي، طلب الأدوات والتجهيزات اللازمة للمدرسة.

5- في شؤون التغذية:

استبدال الوجبات الغذائية في حدود التعليمات، وتوقيع الغرامات على المتعهدين حسب ما ورد في شروط التوريد مع إخطار المنطقة فورا.

6- الاشراف على مباني المدرسة وتنظيم العمل بها:

من حيث المحافظة على سلامة المبنى ورونقه، وتنسيق الخطط لإقامة الأبنية الملحقة وادخال التعديلات على الأبنية الرئيسية، وتنسيق ألوان النشاط التي تقوم بها أقسام المدرسة وجماعاتها، واعداد جداول الفصول والعمل على صيانة أثاث الفصول والأدوات المدرسية والتأكد من صلاحية مضخات الحريق.

ثالثا: المسئوليات ذات الصلة بالعلاقات العامة:

المساعدة في تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية والترويحية في المجتمع المحلي، ووضع الخطط لبرنامج العلاقات العامة، ومقابلة الآباء وغيرهم من الزائرين، ومناقشة مشكلات المدرسة معهم ويعلن عن أهداف المدرسة وسياستها ويشرح وسائلها لأولياء الأمور.

ولما كان ناظر المدرسة لا يستطيع أن يشرف اشرافا مباشرا وفعالا على جميع النواحي السابق ذكرها في مدرسته فإن كفايته القيادية تنحصر إلى حد بعيد في مدى قدرته على إنابة أو تفويض من

يستطيع الاضطلاع ببعض مسئولياته من العاملين معه في المدرسة، ومع ذلك يعد مسئولا عنها سواء قام بها بنفسه أم فوض السلطة إلى غيره للقيام بها. وفي نفس الوقت فإن قيادته للمدرسة المقصود بها خلق الإلتزام والشعور بالواجب في كل مرءوس للقيام بما يطلب منه بطريقة مرضية.

وعلى هذا ينبغي على ناظر المدرسة أو مديرها أن يتعاون مع هيئة التدريس والمعلمين وأولياء الأمور في مراقبة مدرسته والإشراف عليها كفريق واحد، وأن يتعاونوا في تقديم برنامج تعليمى كفء ومتكامل، وفي تنفيذ السياسة التربوية للمجتمع عن طريق العمل الجماعي والتضامن وعند ذلك تنجح الأهداف التربوية والتعليمية لمدرسته.

وكيل المدرسة:

يشترك وكيل المدرسة مع الناظر في رسم سياسة المدرسة ومناقشتها في مجلس المدرسة، ويعاون الناظر فيما يسند إليه من أعمال، ويتحمل وكيل المدرسة نصيبه الكامل من المسئولية في إدارة المدرسة وتصريف شؤونها الفنية والإدارية تدريبا له لإعداده لتحمل هذه المسئوليات كاملة عندما يحين الوقت للنظارة، وهذا فضلا عن أن توزيع الاختصاصات على كافة المسئولين في المدرسة يتمشى مع نظام اللامركزية الذي عملت الدولة على تعميمه ودعمه ليتحمل كل موظف نصيبه من العمل والمسئولية.

ويعين في وظيفة وكيل مدرسة من بين المدرسين الأوائل، يقوم وكيل المدرسة بتدريس عدد من الحصص الأسبوعية يساوي نصف نصاب المدرس بالإضافة إلى المسئوليات الأخرى التي يمارسها.

الاختصاصات والمسئوليات:

في حالة تعيين وكيل واحد يسند إليه الأعمال الآتية:

1- يقوم الوكيل بأعمال الناظر أثناء تغيبه، ويكون بمنزلته في مهامه الوظيفية الرسمية (التي سبق الحديث عنها في اختصاصات ناظر المدرسة).

2- يشرف على تهيئة المدرسة في استقبال العام الجديد وفي كل يوم جديد من كافة النواحي التنظيمية، والوفاء بالتجهيزات، وإعداد الفصول اللازمة لاستقبال واستيعاب التلاميذ الجدد والمقيدين بالمدرسة، والتأكد من وصول الكتب والوسائل والخدمات والأدوات المدرسية حتى تنظيم الدراسة منذ ابتداء اليوم الدراسي الأول.

3- الإشراف العام ووضع الضوابط التي تكفل للمدرسة النظام التام والاستقرار، وإعداد العدة لتوفير الوسائل الكفيلة بصيانة المبنى المدرسي والتأكد من سلامته ونظافته بحيث نوفر للتلميذ الراحة والطمأنينة والبيئة الصالحة التي تعين على استهواء التلاميذ.

4- يرأس الوكيل لجان توزيع الطلاب على الصفوف الدراسية وفق أسس يتفق عليها، قطعا للشك باليقين.

5- متابعة الطلاب من حيث المواظبة اليومية وإعداد السجلات التنظيمية التي تكفل الضبط والأحكام.

6- الاشتراك في إعداد جميع الاحصائيات وبيانات العاملين والأفراد التي تلخص الحالة الواقعية للمدرسة.

7- الاشراف على إعداد الجدول المدرسي من خلال الأسس التوجيهية التي يحددها الناظر.

8- الإشراف على طابور الصباح الذى تستهل به المدرسة عملها اليومى، وكذلك العروض الرياضية التي تستدعيها المناسبات المختلفة، وتوزيع المسئوليات على هيئة التدريس كل في مجاله حتى يتم التنسيق ويضبط العمل ويتحقق الهدف.

9- دراسة حالات التأخير عن المواعيد المحددة من بعض التلاميذ وتحديد الحلول التي تعالج هذه الظاهرة في ضوء الظروف الفردية والتفاهم مع أولياء الأمور من أجل تحقيق رسالة التربية وتوطيد الصلة بين المدرسة والمنزل.

10- الاتصال بهيئات التدريس ومتابعتهم في تقديم النتائج الشهرية والفترية لتلاميذ المدرسة والتأكد من إرسالها لأولياء الأمور.

11- الإسهام في الإشراف العام على النشاط المدرسي حتى يحقق أهدافه وفلسفته التربوية.

12- دراسة الحالات الصحية والاجتماعية للتلاميذ وتقديم ما يلزم من خدمات ومساعدات مع التصريح للمرضى منهم بالذهاب إلى الوحدات الطبية للعلاج في الأوقات المعلومة المنظمة، إعداد المجموعات الدراسية اللازمة لتقوية التلاميذ الضعاف والإشراف عليها.

13- متابعة انجاز تحرير الاستمارات التي يتقدم بها التلاميذ لامتحان الشهادة الابتدائية.

14- الإشراف على إعداد لجان امتحانات النقل وتوزيع أعمال الملاحظة على هيئة التدريس.

15- رئاسة لجنة النظام والمراقبة في امتحان النقل بمدرسته إذا توافرت لديه الخبرة اللازمة.

16- ابلاغ نتائج الامتحانات للتلاميذ فور الانتهاء منها.

17- الاشراف على أعمال الجهاز الاداري والكتابي بالمدرسة.

وفي حالة وكيلين للمدرسة يمكن أن يقسم العمل بينهما بما يضمن حسن سير النظام والعمل بالمدرسة لتحقق الهدف من العملية التربوية.

المدرس الأول:

يعتبر المدرس الأول هو الموجه والمفتش المقيم في المدرسة بالنسبة لزملائه المدرسين في مادته، لذلك فهو المسئول الأول والمراقب المستمر للمادة الدراسية ويؤخذ هذا في الاعتبار عند تقيينه اذ يخصص 40 درجة لمدى نجاحه في مراقبة مادته وأنشطتها المختلفة ، من مجموع الدرجات التي تحدد لتقييمه وهى 100 درجة. ويعتبر المدرس الأول في نفس الوقت أقرب الرؤساء إلى المدرسين، وأعرف بنواحي قوتهم وضعفهم ، فهو أقدر على التوجيه والمعالجة وبحث المشكلات وحلها قبل أن تستفحل.

ولا يوكل للمدرس الأول بالإشراف على المادة الدراسية بالمرحلة إذا كان يحمل مؤهلات متخصصة أو أحد المؤهلات التي يكون قد تحدد مستوى كفاءتها بضوابط معينة ويكون نصاب المدرس الأول المشرف على المادة ثلثي نصاب المدرس، أما المدرس الأول غير المشرف فيكون نصابه كنصاب المدرس أي 24 حصة في الأسبوع (جدول كامل) في المرحلة الابتدائية، 21 حصة في الأسبوع في المرحلة الإعدادية، 18 حصة في الأسبوع في المرحلة الثانوية العامة والفنية والمدارس الفنية نظام الخمس سنوات.

ويصرف لمن يقوم بتدريس حصص تزيد على نصابه، بعد استيفاء جميع العاملين بالمدرسة لأنصبتهم- مكافأة عن الحصص الزائدة طبقا لأحكام القرار الوزاري رقم 122 لسنة 1974.

ويعين مدرس أول لكل ثلاثة من مدرسي المادة على مستوى المحافظة ويستثنى من ذلك المحافظات النائية (البحر الأحمر- الوادي الجديد- مرسى مطروح) فيكون المعدل مدرس أول لكل مدرسين.

مسئوليات واختصاصات المدرس الأول:

أولا: من الناحية الفنية:

(أ) في أول العام الدراسى:

* توزيع العمل: يقوم المدرس الأول بتوزيع مادته في الصفوف المختلفة بين المدرسين على أن يعتمد هذا التوزيع من ناظر المدرسة.

* توزيع المنهج: يشرف المدرس الأول على توزيع موضوعات المنهج على شهور السنة توزيعا يجعل خطوات الدراسة متماثلة طوال العام ويكفل المراجعة المجدية في نهايته، ويسجل المدرسون هذا التوزيع ويكفل المراجعة المجدية في نهايته، ويسجل المدرسون هذا التوزيع في دفتر إعداد الدروس موقعا من المدرس الأول، ويحتفظ بأصول هذا التوزيع موقعا عليها من المدرسين المختصين.

* الإرشادات: يعقد المدرس الأول قبل بدء الدراسة اجتماعات مع المدرسين ليقدم لهم توجيهات خاصة بالمنهج وموضوعاته ويرشدهم إلى خير الوسائل التي يعالجون بها الأمور الدراسية.

* دراسة الكتب المقررة مع المدرسين وايضاح ما فيها من الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من الفهم والإدراك وتوفير الكتب ووسائل الإيضاح اللازمة لتدريس مادته.

ب- في أثناء العام:

* مراجعة كراسات الدروس للتأكد من إعداد كل درس في ميعاده، وملاءمة المادة لقدرات التلاميذ ومناسبتها لزمن الحصة وموافقتها للمنهج ومسايرتها لخطوات التوزيع، وأن التمارين التطبيقية التي تعطى للتلاميذ من الكتاب المقرر، وأن يكون الكتاب المقرر هو المرجع للتلميذ سواء في استذكاره للدروس أو في حل التمارين، وإذا اقتضى الأمر عمل مذكرات لموضوعات غير موجودة بالكتاب المدرسي المقرر، فتطبع بشكل مذكرات وتوزع على التلاميذ بموافقة المدرس الأول وإشرافه.

* مراجعة دفاتر المكتب والاطلاع عليها في فترات متقاربة بما يضمن انتظام استخدامها، ومن أن الدرجات المعطا للتلاميذ تسير طبقا للتوزيع المعتمد وتمثل الصورة الحقيقية لتحصيل التلميذ وقدراته في الأعمال اليومية والفترية ، ومقارنة هذه الدرجات بما يحصل عليه التلميذ في الامتحان التحريري للفترة، وآخر العام.

* توزيع النشاط المدرسي الخاص بمادته ووضع خططه، واختيار المدرسين لكل نشاط، ومراقبة تسجيل الاجتماعات وتقدم العمل طول العام الدراسي، وتنظيم مواعيد اختبارات الفترة لمادته واعتماد أسئلتها.

* إعداد مكتبة مادته وتسجيل قائمة بالمراجع العلمية التي توجد بمكتبة المدرسة وتوجيه المدرسين للإفادة منها وتشجيع التلاميذ على قراءة الكتب الصالحة لهم في مكتبة الفصل بعد إعداد قائمة بها بالاتفاق مع المدرسين.

* تقديم تقارير شهرية لإدارة المدرسة عن حال الدراسة وأعمال المدرسين في شتى النواحي موضحا بها جوانب القصور ونواحي العلاج، وامداد الموجهين بكل ما يوضح مظاهر نشاطه، وجهود المدرسين في سبيل النهوض بالعملية التعليمية وحسن سير الدراسة بالمدرسة، كما يقوم بزيارة المدرسين المرقين والمعينين حديثا في فصولهم.

* توزيع حصص من يتغيب أو يتأخر من مدرسي مادته على أن يكون التوزيع مقصورا على الاحتياطيين من مدرسي تلك المادة.

ج- في آخر العام:

* وضع أسئلة امتحانات مادته والإشراف على طبعها وتقدير درجاتها ومراجعتها.

* تقويم مدرسي مادته في ضوء ملازمته لهم ملازمة مستمرة من بدء العام الدراسي حتى نهايته.

ثانيا: من الناحية الإدارية:

يختص المدرس الأول بالنواحي الإدارية الآتية:

1- الإشراف على قسم من أقسام المدرسة ومراقبة سير الدراسة فيه وسلوك التلاميذ والنظر في مشاكل هذا القسم، والاجتماع برواده من حين الآخر للتشاور فيما بينهم بما يحقق صالح المدرسة وصالح التلاميذ.

2- الإشراف على نظافة المدرسة في القسم الذي يعهد إليه به، والإشراف على طابور الصباح، وحصر الغياب بالقسم، وتسجيله بالسجلات المعدة لذلك، ومناقشة التلاميذ المتأخرين عن سبب تأخرهم وابداء رأيه كتابة في قبول عذرهم معتمدا من الناظر أو الوكيل. واستدعاء التلاميذ الغائبين في اليوم التالي ومناقشتهم في أسباب غيابهم ويرفع رأيه كتابة إلى الناظر أو الوكيل، ويوقع العقوبات التي لا تصل إلى حد الفصل، مثل لفت نظر التلميذ أو توبيخه أو تكليفه بأعمال إضافية أو حرمانه من بعض أوجه النشاط لمدة لا تزيد عن يوم واحد.

3- الاشتراك في اللجان التي يعهد بها إليه ناظر المدرسة، ومعاونة المدرسة فيما يطلب منه من أعمال والقيام بعمل وكيل المدرسة أو ناظرها في حالة غياب الوكيل أو الناظر إذا لم يكن بالمدرسة وكيل.

المدرس:

لا جدال في أن كفاية الإشراف والإدارة المركزية واللامركزية والاجرائية على العمل التعليمي والتربوي، وقدرتها على الملاءمة بين تطلعاتها وانجازاتها فيه- يكون ذلك كله رهن في المقام الأول بكفاية المعلم وبكفاءته في الأداء. وقد قيل « قبل أن تفتش عن أمة فتش عن معلميها وعن صانعي نشأتها وشبابها» وهذا حق لا جدال فيه.

فالمدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليميةوالتربوية فهو يؤثربأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته في التلميذ. كما أنه الدعامة الأولى لقوة هذا الوطن ومجده، وبقدر ما يبذل من جهد واتقان في أداء رسالته بقدر ما ينهض الوطن، فالمدرس الصالح هو الذى يخرج المواطن الصالح. ولهذا فإن أضخم مسئولية يلقيها الوطن على أبنائه إنما يلقيها على عاتق المدرسين.

ويشترط للتعيين في مهنة التدريس بالمرحلة الثانوية الحصول على شهادة جامعية أو عليا

بالإضافة إلى مؤهل تربوي وتعطى الأولوية للمدرسين العاملين في التعليم الإعدادى للتعيين في وظيفة مدرس ثانوى عن طريق الندب أو النقل ويشترط قضاء أربع سنوات على الأقل في الاشتغال بالتعليم بصفة أصلية في المرحلة الإعدادية. وفي حالة النقص في هيئات التدريس بالنسبة لبعض المواد كالعلوم واللغات والرياضة، يجوز تعيين حملة المؤهلات العليا غير التربوية بعد اجراء اختبار شخصى لهم تنظمه الوزارة. ولكن مثل هؤلاء المدرسين يعتبرون غير تربويين أي أقل من المستوى المطلوب لمهنة التدريس ويحتاجون إلى برامج تدريبية.

وفيما يتعلق بمدرسى المرحلة الإعدادية فهم من خريجى كليات التربية وعددها ٧٠ كلية حيث يتكامل الأعداد الأكاديمى والمهنى للمعلمين في كليات التربية لمدة أربع سنوات بعد الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة.

ويشترط في مدرسي المرحلة الابتدائية - حالياً- أن يكونوا من خريجي كليات التربية أقسام تعليم ابتدائى ويتم إعدادهم على مدى أربع سنوات دراسية يتم خلالها إعداد المعلمين والمعلمات اعدادا أكاديميا ومهنيا. ويعتبر مستوى معلمي المرحلة الابتدائية في المستوى الجامعى.

مسئوليات المدرس:

يضطلع المدرس بواجبات ومسئوليات فنية وادارية داخل مدرسته نذكرها فيما يلي:

أولاً: المسئوليات الفنية:

1- دراسة الأهداف التي ينبغي أن يصل إليها التلاميذ عن طريق عملية التربية والتعليم في المدرسة، وعليه أن يعمل على تحقيقها في كل دراس، بل في كل خطوة خطوات الدرس داخل الفصل وخارجه.

2- العمل على تحقيق الأغراض التي من أجلها وضعت المناهج الدراسية.

3- إعداد الدروس وفقا لما جاء في المنهج، وربط مادة تخصصه بالمواد الدراسية الأخرى مع الاستعانة بمعينات التدريس فهي أقوى أداة للمدرس لتحقيق رسالته.

4- اتباع طريقة التدريس التي تتفق مع مستوى تلاميذه وتتلاءم مع طبيعة الدرس،

5- العناية باستخدام الكتاب المدرسي، وصرف التلاميذ عن شراء الكتب الخارجية، وخاصة أن الكتب المدرسية تكلف الدولة أموالاً طائلة فلابد من الاستعانة بها والاستفادة منها.

6- يهتم المدرس بتدريب تلاميذه على المهارات والخبرات العملية والأعمال التحريرية، وتأصيل القيم والعادات السليمة في نفوس التلاميذ.

7- المدرس هو رائد الفصل وقائده وعليه أن يهيئ الظروف المناسبة لنمو ميول التلاميذ

واستعداداتهم نموا سليما، والوقوف على العوائق النفسية والاجتماعية والمادية التي تعطل تقدم التلميذ في دراسته.

8- يسهم المعلم في نواحي النشاط بالمدرسة، ويقوم معلموا كل مادة في بداية العام الدراسى بوضع خطة النشاط المدرسي على ضوء المناهج بحيث تكون متممة لها محققة لأهدافها.

9- يسهم المعلم مساهمة فعالة في مجال التربية القومية، وعليه مسئولية تعبئة التلاميذ من الناحية الروحية بما يزكى نفوسهم ويرفع معنوياتهم إيمانا بقوميتهم وولاءا لوطنهم.

ثانيا: المسئوليات الإدارية:

1- لما كان طابور الصباح له دلالة على روح المدرسة واستقرارها، فقد وجب على كل معلم أن يحضر هذا الطابور، ويعمل على حفظ النظام بين تلاميذ فصله ثم يصطحبهم إلى حجرة الدراسة.

2- حصر حالات التأخير والغياب في كل حصة بكل دقة.

3- معاونة المدرس الأول في الإشراف على قسم من أقسام المدرسة.

4- الاشتراك في الأعمال التي تسند إليه كعضو إحدى اللجان الفنية ولجان النشاط.

5- الاشتراك في الجمعية العمومية بالمدرسة ومجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء.

وفيما يلى بيان المدد اللازمة للبقاء في مهنة المدرس قبل التعيين في الوظائف الأعلى والمدد اللازمة للوصول إلى المستويات الوظيفية المختلفة حتى وظيفة رئيس قسم أو ما يعادلها.

بيان

بالمدد اللازمة للبقاء فى الوظيفة الأخيرة قبل التعيين فى الوظائف الأعلى والمدد اللازمة للوصول إلى المستويات الوظيفية المختلفة حتى وظيفة رئيس قسم أو ما يعادلها

المرحلة الابتدائية			المرحلة الإعدادية			المرحلة الثانوية		
الوظيفة	مدة البقاء فى الوظيفة الأخيرة	المدة اللازمة للوصول إلى الوظيفة من وقت التعيين	الوظيفة	مدة البقاء فى الوظيفة الأخيرة	المدة اللازمة للوصول إلى الوظيفة من وقت التعيين	الوظيفة	مدة البقاء فى الوظيفة الأخيرة	المدة اللازمة للوصول إلى الوظيفة من وقت التعيين
مدرس ابتدائى	–	–	مدرس اعدادى	–	–	مدرس ثانوى	٤	٤
مدرس أول ابتدائى	٦(١)	٦	مدرس أول اعدادي	٤(٢)	٤	مدرس أول ثانوى	٢	٦
وكيل مدرسة ابتدائية	٢	٨	وكيل اعدادى	٤	٨	وكيل ثانوى	٤	١٠
ناظر ابتدائى – مساعد موجه	٤	١٢	ناظر اعدادى – موجه اعدادى	٤	١٢	ناظر ثانوى	٣	١٠
موجه قسم / مادة	٤	١٦	رئيس قسم	٣	١٥	موجه ثانوى – رئيس قسم		١٣
رئيس قسم	٣	١٩						

الفصل الرابع

التوجيه والإشراف المدرسي

أولا: دليل أسباب نجاح الموجه في عملية الإشراف المدرسي:

تتركز أهمية هذا الدليل في أنه يضع أمام الموجهين والمسئولين عن التعليم سواء على المستوى المركزي أو المحلي، مجموعة من الخبرات التربوية التي قد تسهم في إثراء عملية الإشراف المدرسي، وتزيد من فاعليته في الحقل التعليمي، لأنها مستمدة من دراسات ميدانية ويعتبر ذلك محاولة لمعرفة أسباب نجاح السادة الموجهين في إنجاز المهام الوظيفية المنوط بها في عملية الإشراف المدرسي، وفي الوقت نفسه قد تؤدى هذه المعرفة إلى توضيح المهام الوظيفية التي تسهم في نجاح عمل الموجهين، وتوضيح الطريق الصحيح أمامهم الذي يهدف إليه المشرف المدرسي كضرورة لإتمام العملية التعليمية بكل جوانبها (موجه، مدير/ ناظر، مدرس، تلميذ).

ويعتبر هذا الدليل لبنه في المساهمة لإثراء خبرات الموجهين الجدد من واقع الخبرات التعليمية المتميزة الناجحة التي أوضحها البحث في رأي الموجهين موضع الدراسة.

وفي ضوء نتائج البحث.. بما يتضمنه من مسئوليات ووظائف وأنماط من نشاط الموجهين في الواقع التطبيقى، وما يتبعه من فلسفات وأساليب مختلفة لأسباب نجاحهم في عملية الإشراف المدرسي... سوف نقدم أهم المداخل أو الأساليب التي أسهمت في نجاح الموجهين في عملية الإشراف المدرسي حسب الترتيب والأهمية كما يلي:

1- الإيمان بأنه لا توجد طريقة واحدة أو تكنيك واحد لموقف التعلم، وطريقة التدريس والإشراف وتنظيم وإدارة الفصل والمدرسة.

2- التشجيع المستمر للعاملين في الحقل التعليمى وتقديرهم.

3- التوجيه البناء بدلا من توجيه النقد اللاذع وإعطاء الأوامر.

4- نموذج أو قدوة في النواحى الآتية:

- ذو فكر خلاق Creative
- بناء Constructive
- مانع للمشكلات (حذر) Preventative

المصدر: أحمد إبراهيم أحمد: تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفنى دار المطبوعات الجديدة- 1988، قام المؤلف بتحكيم وإجازة هذا البحث للنشر.

- مصحح Corretive
- ديمقراطي Democratic
- ميسر لعملية الإشراف As Facilitator
- مساعد Aid
- مستشار Consultant
- ناصح وظيفي في مجال المهنة Professional Advisor

5- عمق واتساع المادة العملية وسعة الإطلاع، وكفاية الإعداد المهنى، بمعنى الإلمام بالمعلومات الكافية في مجال عمله وفي كيفية القيادة والتوجيه.

6- مراعاة مبدأ تقدير المشاعر والعلاقات الإنسانية.

7- القدرة على المبادأة والتغيير.

8- تجميع المادة العلمية والبحوث المختلفة والمتعلقة بعملية الإشراف من أجل المناقشة والتزود بالمعرفة.

9- الثقة المتبادلة بينه وبين الآخرين.

10- الإدراك للمسئولية والوعى بها وحدودها.

11- الربط بين المادة العلمية والبيئة المحيطة «تطوير أو تطويع المادة العلمية لتكون مناسبة لبيئة التلاميذ».

12- فهم طبيعة العملية التعليمية وفهم أهداف الإشراف المدرسي.

13- الاتزان النفسي والتفكير الموضوعي.

14- تقبل النقد بصدر رحب.

15- مراعاة مبدأ النشاط الذاتي أثناء القيام بالإشراف، بمعنى ألا يحاول المشرف تعليم من يشرف عليهم بطريقة الوعظ والتلقين والإرشاد، بل يشركهم فيما يريد أن يعلمهم إياه ويساعدهم على أن يفكروا ويجدوا الحلول والإجابات لما يثار من أسئلة ومشكلات.

16- حساسية قوية ومهارة في التنظيم وبالتالي تمكنه من إنجاز الأهداف المطلوبة.

17- مخلص.

18- واضح «سهل التحدث والفهم».

19- متحمس لأداء العمل.

20- الصبر والتأني في معالجة الأمور.

21- الإيمان بفلسفة معينة والتشبع بروح الديمقراطية في المناقشة واتخاذ القرار.

22- الاحترام الشديد A strong - Respect كجزء هام من أداء الوظيفة.

23- القدرة على إصدار الحكم في ضوء الموقف وظروفه والمتغيرات التي تحيط به، وطبيعة العاملين وظروف المدرسة في الموقف المعين.

24- الاعتماد على الأساليب المختلفة والمتعددة في عملية تقويم المعلمين في ضوء مستوى المدرسة، والتلاميذ ، وظروفهم ، ومدى رضا العاملين بها.

25- تجنب الإهانات الشخصية للمعلمين في المواقف العامة.

26- تجنب الإهانات الشخصية للتلاميذ في المواقف العامة.

27- تنمية روح التعاون والتنسيق بين العاملين والإدارة.

28- اعطاء وقت كاف لعملية الإشراف.

29- الإلمام بخصائص البيئة المحلية وأهداف التقويم ووسائله.

30- فهم حياة العاملين من حيث ظروفهم وطبيعتهم.

31- عنده القدرة والتمييز بين مستوى المدارس المختلفة من حيث الإمكانات والبيئة المحيطة بها.

32- الكفاءة التكنيكية من أجل إتمام وإنجاز العمل.

33- التكفير بعمق قبل التحدث، بمعنى أنه يتحدث بتعقل وبطريقة جيدة.

34- جيد الاستماع.

35- الكفاية والذكاء الاجتماعي في التعامل مع الآخرين.

36- القدرة على تحسين أنماط الاتصال بالعاملين معه في الحقل التعليمي.

37- التدخل في بعض الأمور الشخصية بقدر ما يسهم في رفع مستوى العملية التعليمية.

38- المرونة بالدرجة الكافية في ضوء الموقف المحيط.

39- مراعاة الموجه لمبدأ التوقيت والزمن بمعرفة المستوى التعليمي للمعلمين أفراداً وجماعات، وسلوك الأفراد والتفاعلات التي قد تحدث بينهم والبت في الأمور حسب الموقف الذي يواجهه.

40- الاحتفاظ بخفة الظل مع الاحتفاظ بقوة الشخصية.

41- التركيز على الجوانب التربوية فقط، وعدم التدخل في النواحي الشخصية.

42- الدافعية القوية والرغبة القوية في الحفاظ على المكانة (تقدير الذات) كجزء من السلطة والوظيفة.

43- الاختصار في التوجيهات بحيث تبدو واضحة ومفيدة ودقيقة ومؤدية للغرض منها.

44- إعطاء السلطة الكافية وكفالة حرية اتخاذ القرار للموجه لمساعدته على اتخاذ إجراء مناسب مثال (الثواب أو العقاب).

45- حسن الخلق والمظهر.

ثانيا: رأي الباحث لرفع كفاية الإشراف المدرسي

1- بالنسبة للموجهين:

بناء على الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث ، هناك عدة توصيات ومقترحات لرفع كفاية الإشراف المدرسي؛ وتحسين أداء الموجه منها ما يأتي:

1- يمكن تحسين أداء المعلم، وذلك باستخدام بعض المفاهيم، مثل الدافعية Motivation؛ وإثراء الوظيفة؛ Job Enrichment ، والإيفاء بالوعد Commitment .والتطابق Identity، وعن طريق ذلك يمكن زيادة الإحساس بالمسئولية والانتماء من جانب المعلمين للمؤسسة التعليمية.

2- ضرورة وجود بحوث أو اقتراحات أو استراتيجيات معينة في مجال الإشراف أو نظرية التوافق أو الاحتمالات Contengency Approach بين المعلمين والتلاميذ طبقاً لمتغيرات معينة لطريقة تفكير معينة.

3- يجب على الموجه أن يغرس مفهوم الإشراف بطريقة متناسقة ومتوافقة ومتناسبة مع حاجات التلاميذ، والمعلمين والمجتمع الكبير، والعاملين في الحقل التعليمي.

* على المشرف أن يكون على وعي ودراية بالموضوعات الخاصة بمجال عمله.
* وعليه أيضا أن يبحث عن اقتراحات لقياس أداء العاملين معه لتحسين عملية الإشراف.
* كما يجب على الموجه أيضا معرفة احتياجات المعلمين في الجوانب التعليمية.
* يتحتم على الموجه أن يواجه التحديات الجديدة، ويطلع على البحوث والنظريات المتعلقة بالإشراف.
* كما يجب على الموجه أن يلم بالمعلومات الكافية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين.
* يجب على الموجه أن يكون بارعاً أو خبيراً في المادة التي يقوم بالإشراف عليها وعنده القدرة لتحسين مستوى الجدارة بالنسبة له.

4- عرض نماذج للدروس عن طريق السادة الموجهين أو المعلمين الأوائل كل أسبوعين لزيادة النمو العلمي لهم ولزملائهم؛ مع الإلتزام والضبط في الحضور ومنح الحوافز والمكافآت.

5- ضرورة تثقيف المعلم عن طريق امداده بالدوريات المستمرة لأن ثقافته بعد التخرج تأخذ في الانحدار والجمود والثبات ولا يتم تثقيفه إلا بتوفير المجلات العلمية لديه وزيادة دخله المادي لشراء بعض الكتب في مجال تخصصه.

6- إلغاء نسبة 40% من أعمال السنة التي يعطيها المعلم للتلاميذ وذلك للحد من تسلطه وتحكمه في التلاميذ وللحد من ظاهرة الدروس الخصوصية وضرورة الرجوع إلى شهادة القبول.

7- عدم الضغط على المدرسة عن طريق الإدارة التعليمية بنتيجة معينة حتى لا تحدث خللا للعملية التعليمية وبالتالي تزيد نسبة الأمية عاماً بعد عام؛ بمعنى الحصول على العلاوة التشجيعية والعلاوة الدورية للمدير/ للناظر بحيث يعمل جاهداً في رفع النتيجة الحقيقية إلى النسبة المطلوبة على حساب العملية التعليمية وكفايتها.

8- ألا يزيد نصاب الموجه عن 36 (ستة وثلاثون) فصلا، ولكي يقوم الموجه بوظيفته على أكمل وجه يجب تقليل هذا العدد، ومن الجانب الآخر يجب رفع الضغوط على الموجه وعدم إجباره على عمل احصائيات، وأعمال إدارية الأمر الذي يعرقل عملية الإشراف داخل الفصول.

9- حضور الندوات واللقاءات والتدريبات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم لدارسة المشكلات اليومية التي تواجههم والحرص على المشاركة فيها مشاركة إيجابية.

10- لاشك أن الخبرة مهمة جداً، ولكنها ليست كافية، ; Experience is very important but not sufficient يمعنى ضرورة تزويد الموجه بالأدلة والدوريات العملية الحديثة، والاتجاهات العالمية المعاصرة في عملية الإشراف الفني والإداري والمالي والاهتمام بالناحية العلمية والأكاديمية لأن الموجه قد نسي تخصصه نتيجة لعدم اطلاعه الدائم.

11- ضرورة وجود موجه مقيم لكل مدرسة في جميع المراحل لأن محور العملية كلها في الموجه أو الناظر المقيم، لمعرفة كل ما يدور في المدرسة وما يحيط بها من ديناميات.

12- في ضوء الدراسة التي قام بها الباحث، وجد أن الإشراف المدرسي ضروري، ولكنه بصورته الحالية غير فعال، ولذلك يجب على وزارة التربية والتعليم أن تضع في اعتبارها الجدية في عملية المتابعة والإلتزام من جانب السادة الموجهين، وكذلك اختيار العناصر الشابة للقيام بدور فعال في عملية الإشراف والتأكيد على اختيار هذه العناصر في ضوء مبدأ الاستحقاق والجدارة وليس عن طريق الأقدمية.

13- ضرورة تفويض السلطة كاملة Delegatin of authority للموجه وضرورة ضمان حرية الحركة في استخدام أسلوب الثواب والعقاب لكي تتم عملية الإشراف بصورة دقيقة وفعالة.

14- يجب تغيير صورة الموجه من ضيف ثقيل على المدرسة إلى ضيف مقبول خفيف الظل عليها،

وهذا لا يأتي إلا عن طريق تغيير الاتجاهات السلبية والمتأصلة لدى النظار والمديرين والمعلمين والتلاميذ بأنه جاء لتصيد الأخطاء، وإحلال اتجاهات إيجابية محلها تهدف إلى تقديم النصيحة وابداء الرأي والمساعدة لكل العاملين في الحقل التعليمي.

2- رأي الباحث لرفع كفاية عملية الإشراف بالنسبة للمديرين/ النظار:

1- أعتقد أنه لا غنى عن الإشراف بصورته الحالية- لأنه يحقق الأهداف المرجوة وإن كان الموجه في حاجة إلى ما يلي:

* قلة عدد المدارس التي يشرف عليها بحيث لا تزيد عن ٤ (أربع) مدارس لكل قسم تعليمي ليكون الإشراف أكثر جدية وتأثير.

* منح الموجه حوافز مادية أسوة بالمعلمين والنظار لأنه يسهم في إنجاح العملية التعليمية وهو ليس أقل جهداً من المعلم والناظر.

* منح الموجه بدل طبيعة عمل أسوة بالنظار وإن كانت قليلة حيث أن مكتبه محط أنظار الزوار ومكان اجتماعات دورية وبابه مفتوح للجميع طوال الوقت إلا أنه يحتاج للظهور في مظهر مشرف ولا ننسى أنه موظف محدود الدخل.

* تزويد الموجه بكل جديد ومتطور وعقد الندوات وحضور الاجتماعات لرفع كفاية إشرافه، وتوفير الإمكانات المادية لتشجيعه على الابتكار.

2- أقترح أن يهتم توجيه كل مادة بعقد ندوات لمعلمي المادة وأن تكون دورية ليكون الأتصال مستمراً وخارج جدران المدرسة مما يكون له أعظم الأثر.

3- ضرورة تدخل الإدارات التعليمية والمحافظة لسد العجز في أعضاء هيئة التدريس.

4- عقد الدورات التدريبية للمعلمين أثناء العمل المدرسي والمفروض إقامتها صيفاً.

5- التدريب المستمر للموجهين، ولتطورهم مع العصر وإطلاعهم على كل جديد حتى يمكن الاستفادة من موقعهم الخطير، وحتى يمكن الاستفادة من عملهم وخبراتهم، بمعنى يجب عمل دورات تدريبية لهم باستمرار للوقوف على أحدث نظم التوجيه التربوي في العالم المتقدم.

6- المدرس الأول هو أهم مؤثر في توجيه المعلم والإشراف عليه، ولذلك يجب العناية بالمدرس الأول لتأدية رسالته على الوجه الأكمل.

7- لابد من عقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد، وينبغي أن تكون فترة التدريب مناسبة للوقت والزمن حتى يكتسبوا الخبرة التعليمية وأساليب طرق التدريس وأن يقوم المدير/ الناظر بعملية التوجيه داخل الفصل، وكذلك الموجه أثناء الزيارة وأن تعد تدريبات خاصة لمعرفة مدى التنفيذ وتمكن الموجه من الاتصال المباشر بالمعلم الجديد وتوثيق الصلة به.

3- رأي الباحث لرفع كفاية الإشراف المدرسي بالنسبة للمعلمين:

1- يجب أن يكون الموجه ملماً بالطرق الحديثة في تدريس المادة مثل «الاستكشاف عن طريق الاستكشاف» ، "Inquiry into Inquiry" والتفكير العلمي، Scientific Thinking، والمناقشة Discussion

2- يجب مناقشة التقرير مع المعلم بعد انتهاء الموجه من زيارة الفصل.

3- بث الثقة، وتنمية روح الحب بينه وبين المعلم، والتلاميذ.

4- يجب تشجيع في حالة اجادته، وفي الوقت نفسه؛ توضيح نقاط القصور ومعالجتها لرفع كفاية المعلم؛ وتنمية نواحي القوة واستخدام أسلوب الترغيب في ذلك.

5- استكمال النقص في أدوات المعمل.

6- أن تكون هناك اخطارات بمواعيد زيارة السادة الموجهين للمدرسة واتفاق على المقرر والخطة العامة للمناهج وما ينبغى عمله؛ بمعنى اتفاق بين الموجه والمعلم على الإلتزام بالخطة المقترحة وطريقة الأداء.

7- التوجيه الجاد من الموجه للمعلم وإعطاءه الوقت الكافي لذلك.

8- يجب على الموجه أن يخبر المعلم بما ينبغي أن يكون لتحسين عملية التعلم.

9- يجب الاتفاق على الخطة العامة، وما ينبغي أن يعمل بين الموجه والمعلم.

10- يجب على المعلم أن يحدد ما ينبغي أن يعمله لأجل تحسين عملية التعلم.

11- تخفيف عمل الموجه حتى يستطيع أن يعطي المدرسة وقتاً أكبر لدراسة المشكلات والعمل على حلها، بمعنى، يجب أن يقيم الموجه مع معلمي المدرسة ليتمكن من توجيههم أولاً بأول.

12- أن يكون الموجه ملماً بالمادة العلمية وتطورها وأن يلم بالتغييرات الحديثة في المنهج، وأن يتدرب على التوجيهات الحديثة.

13- أن يمنح مكافآت تشجيعية وأن يرفع مرتبه بدرجة كبيرة وذلك لإعطائه حافزاً لهذه الوظيفة ولتمكينه من شراء الكتب والمجلات العلمية الحديثة.

14- يجب إعادة النظر في اختيار الموجهين، بحيث لا يقوم على أساس الأقدمية فقط ، ولكن بالرجوع إلى عوامل أخرى كثيرة منها: قوة الشخصية، وخصائص القائد الجيد، ومدى استعداده لتحمل هذه المسئولية.

15- يجب على الموجه قبل الحكم على مستوى المعلم وأدائه أن يضع في اعتباره: مستوى التلاميذ، البيئة المحيطة بالمدرسة، المستوى الاجتماعي للمعلم والتلميذ الدرس ونوعيته وأهميته،

هل سيجرب تجارب عملية واضحة أم لا، بمعنى أن يضع عدة عوامل ومتغيرات تحيط بالموقف التعليمي، الأمر الذي يتطلب منه فطنة ودراسة لهذه المتغيرات، أيضاً قد يكون المعلم في هذا اليوم متعباً، ومن ثم تقييمه لا يكون في أحسن الظروف وأفضلها دائماً.

16- يجب على الموجه أن يكون مرآة للمعلم يرى فيه عيوبه قبل مميزاته، وهناك من العيوب ما يحتاج إلى إشراف مستمر ليساعد المعلم في التغلب على تلك العيوب.

17- يجب أن يكون الإشراف عملية استشارية وليست بصورتها الراهنة.

4- رأي الباحث في رفع كفاية الإشراف المدرسي بالنسبة للتلاميذ:

1- على الموجه أن يعيش مع التلاميذ في مستواهم البسيط، ولا يتعالى حتى تنتزع الرهبة منهم فيتقبلوا ما يقول ببساطة ولا يكون ذلك تقليلا من شأن الموجه.

2- يجب على الموجهين أن يكونوا على مستوى المسئولية في الإلتزام الخلقي والاجتماعي وأن يكونوا قدوة للآخرين.

3- يجب على المعلم أن يعطي بعض الأسئلة الهامة على الدرس على مستوى متقارب من مستوى أسئلة الموجه.

4- يجب على الموجه أن يلتقي بالمعلمين أكثر من مرة في الشهر.

5- يجب على إدارة المدرسة أن تقوم بوضع جداول منظمة لحصص التدريس، وتوزيع المعلمين الأوائل بتوازن على الفصول، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يتخصص الموجه في مادة معينة يقوم بالإشراف عليها.

6- العمل على إيجاد تقرير أو إطار عام أو أسلوب موضوعي لتقويم المعلم بحيث يكون معداً بطريقة مقننة مع ملاحظة أن يشترك في وضعه خبراء التربية مع المعلمين.

7- من خلال الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لبيان وجهة نظر التلاميذ في عملية الإشراف المدرسي ، تأكد أن الزيارات المفاجئة خير دليل للإشراف والاطمئنان على العملية التعليمية.

8- ضرورة أن يغير الموجه من طريقة إشرافه اليومية بحيث لا يلتزم بروتين معين قد يحفظه للتلاميذ والمعلمين، مما يصيب كل الأطراف بالملل.

9- يجب على الموجه أن يشجع أسلوب الديمقراطية القائم على التشاور والمناقشة البناءة والمنظمة التي تعطي المجال للأفكار المختلفة لكي يرجع لها القائد من أجل استفادة التلاميذ.

10- ضرورة أن يقوم الموجه بعرض درس نموذجي بأسلوب سهل بسيط أمام التلاميذ والمعلم للاستفادة ومحاولة تنفيذه.

ملحق

(1)

بسم الله الرحمن الرحيم

محافظة الغربيـــة

مديريـة التربيـــة والتعليم

إدارة تنسيق الإعدادي والثانـوي

منشـور رقم (2) بتـاريخ 1997/1/8 لجمـيع المدارس الثـانويـة والإعـداديـة والإدارات والمديرية وأقسـامـهـا وتوجـيـه المواد

قواعد الترشيح للوظائف الأعلى للعام الدراسي 98/97 طبقا لقرار لجنة شئون الخدمة المدنية رقم «1» لسنة 87 والقرار الوزاري «213» لسنة 87 والقرار الوزارى 266 لسنة 88 والكتاب الدورى «10» لسنة 88 ومنشور المديرية رقم «44» لسنة 1992.

عند إعداد كشوف وبيانات السادة المرشحين للتعيين في أعلى الوظائف للعام الدراسي 97 وتطبيقا للقرارين سالفي الذكر يرجى مراعاة ما يلي:

أولاً: لايتعدى الترشيح للوظائف المختلفة الشروط الآتية:

1- وظيفة مدير إدارة ومن في مستواها:

- شغل الوظيفة الأدنى سنة كاملة على الأقل حتى1997/6/30.
- الذين يشغلون وظيفة مدير مرحلة ومن في مستواها (مدير مرحلة- مدير مدرسة ثانوية- موجه أول مدير مرحلة بالتوجيه الفني) قبل 96/6/30.
- الحاصلين على الدرجة الأولى قبل 95/6/30

2- وظيفة مدير مرحلة ومن في مستواها:

- شغل الوظيفة الأدنى سنة كاملة على الأقل حتى 97/6/30.
- الذين يشغلون وظيفة ناظر ثانوي ومن في مستواها (ناظر مدرسة ثانوية- رئيس قسم تعليم و خدمات أو نشاط- مدير مدرسة إعدادية- موجه ثانوي تعليم أو خدمات أو نشاط- رئيس قسم ابتدائي- مدير مدرسة ابتدائية قبل 1996/6/30.
- الحاصلين على الدرجة الأولى قبل 1996/6/30 من الفئات السابقة

3- **وظيفة ناظر ثانوي ومن في مستواها:**

- شغل الوظيفة الآدنى ثلاث سنوات على الأقل حتى 97/6/30.
- الذين يشغلون وظيفة ناظر إعدادي ومن في مستواها (ناظر مدرسة إعدادية- وكيل ثانوي- وكيل قسم - موجه مادة إعدادي أو نشاط أو خدمات) قبل 94/6/30.
- المقيدين على الدرجة الأولى.
- الذين صدرت بشأنهم ترقيه بالقرار الوزارى «70» لسنة «81» لوظيفة (وكيل ثانوي بجدول وناظر إعدادي بجدول) ويتساوى معهم شاغلو الوظيفة بصفة أصلية عند حساب الحد الأدنى لمدة شغل الوظيفة من المقيدين على الدرجة الأولى.

4- **وظيفة ناظر إعدادي ومن في مستواها:**

- شغل الوظيفة الأدنى ثلاث سنوات على الأقل حتى 1997/6/30.
- الذين يشغلون وظيفة (مدرس أول ثانوي- وكيل إعدادي- اخصائي أول ثانوي خدمات أو نشاط قبل 1994/6/30).
- الحاصلين على الدرجة الثانية قبل1994/6/30 (قضاء ثلاث سنوات بالدرجة الثانية) ويسبقهم في الترتيب الحاصلين علي الدرجة الأولى.
- يرشح لشغل هذه الوظيفة الذين صدر بشأنهم ترقية وجوبية لوظيفة مدرس أول ثانوي بجدول - وكيل إعدادي بجدول.

5- **وظيفة مدرس أول ثانوي ومن في مستواها.**

- شغل الوظيفة الأدنى أربع سنوات على الأقل قبل 1997/6/30.
- الذين يشغلون وظيفة (مدرس ثانوي- إخصائي ثانوي أو خدمات قبل 1993/6/30).
- الحاصلين على الدرجة الثانية ويسبقهم في الترتيب الحاصلون على الدرجة الأولى.

6- **وظيفة وكيل إعدادي:**

- شغل الوظيفة الأدنى أربع سنوات قبل 1997/6/30.
- الذين يشغلون وظيفة مدرس أول إعدادي- إخصائى أول إعدادي نشاط أو خدمات قبل 93/6/30
- مدرس ثانوي مما يرغبون في ذلك ومن غير متخصصين.

- الحاصلين على الدرجة الثانية ويسبقهم في الترتيب الحاصلون على الدرجة الأولى.

- يرشح لهذه الوظيفة الذين صدرت بشأنهم ترقية وجوبية لوظيفة (مدرس أول إعدادي).

7- وظيفة مدرس أول إعدادي ومن في مستواها:

- شغل الوظيفة الأدنى أربع سنوات على الأقل قبل 1997/6/30 (حصوله على الدرجة الثالثة).

- الذين يشغلون وظيفة (مدرس إعدادي- إخصائي إعدادي نشاط أو خدمات- مشرف نشاط أو خدمات).

- الحاصلين على الدرجة الثالثة قبل 1993/6/30.

- تشغل وظيفة مدرس ثانوي من التخصصية فقط ووفق الرغبات والأماكن الشاغرة.

ثانياً: ضوابط لازمة لحسن سير العمل:

- تخصيص كشوف مستقلة للمقيدين على المجموعة النوعية التخصصية للتعليم (المؤهلات العليا).

- كشوف مستقلة للمقيدين على المجموعة النوعية الفنية للتعليم (المؤهلات المتوسطة).

- لا تدرج أسماء المعتذرين بكشوف الترشيح ويحتفظ الموجه أو مسئول التنسيق بالإدارات بالاعتذارات عن الترقية لكي تكون مستندهم في حالة التظلم من عدم الترشيح.

- يلزم توضيح تخصص المؤهل خاصة في الأداب والعلوم (جغرافيا- تاريخ- طبيعة - جيولوجيا- كيمياء- أحياء - فلسفة اجتماع - علم نفس).

- عند شغل الوظيفة بأكثر من أمر تنفيذي (للوظيفة ومن في مستواها يذكر الأمر السابق).

- عند شغل الوظيفة بأمر تنفيذي اعتبارا من تاريخ سابق يذكر التاريخ الأسبق وهذا يسري على القرارات الوجوبية والذين تم تعديل مسميات وظائفهم بنقلهم إلى وظائف معادلة في السنوات السابقة).

- ضرورة التأكد من استيفاء المرشحين لجميع شروط الترشيح للترقية للوظائف الأولى من حيث الدرجات المالية وتواريخها باليوم والشهر والسنة والحصول على ممتاز في العامين الأخيرين 95 ، 96 وكذلك المدة البينية اللازمة لشغل الوظيفة وألا يكون موقعا عليه جزاء أكثر من خمسة أيام وألا يكون محالا للمحكمة التأديبية.

- يرتب المرشحين كالآتي (الأعلى في الدرجة المالية - الأقدم في الدرجة المالية - الأقدم في

الدرجة المالية التي تسبقها - الأقدم في التخرج - الأكبر سنا) بدون تاريخ التعيين والميلاد والدرجة المالية (باليوم - والشهر والسنة).

- اجتياز التدريب شرط أساسي للترقية لكل مستوى وظيفي وستقوم إدارة التدريب بالمديرية بإخطار المرشحين بميعاد التدريب المتاح لكل وظيفة.

- يدرج بكشوف الترشيح الناجحون في تدريب العام الماضى ولم يدركهم الدور في الترقية للوظائف الأعلى في حالة انطباق باقي الشروط (التقرير 96 - عدم توقيع جزاء أكثر من خمسة أيام).

- يراعى ضرورة إخطار إدارتي التنسيق والتدريب بالمديرية بأي تغيرات تطرأ على بيانات المرشح كالنقل أو توقيع جزاء أو الانقطاع عن العمل أو الإعارة أو الندب إلى أي جهة أخرى أو القيام بإجازة بدون مرتب أو الحصول على درجة مالية أو أي تغيير في التقرير السنوى في موعد، آخر يونيو).

تسلم كشوف الترشيح لجميع المستويات في موعد أقصاه (المواعيد المحددة في محضر الاجتماع).

- موجه عام كل مادة مسئول مسئولية كاملة عن الترقية لوظيفة مدرس أول ثانوي أو مدرس أول إعدادي. ومدرس ثانوي من حيث انطباق الشروط والقواعد ومراعاة المعدلات بين الإدارات ومتابعة الأوراق التنفيذية الصادرة بشأن الترقية أو النقل لهذه المستويات وإعداد كشوف بأسماء الذين لم يتسلموا العمل خلال 30 يوما من تاريخ صدور القرار وإعداد مشروع حركة صرف نظر وتقديمها لإدارة التنسيق بالمديرية لإصدار القرار بسحب الترقية أو إلغاء النقل.

- يراعى إدراج أسماء المعارين والإجازات ضمن المرشحين في حالة انطباق الشروط ويؤخذ بتقارير العامين الأخيرين قبل الإعارة أو الأجازة ويكتب أمامهم كلمة معار أو أجازة.

وكل عام وأنتم بخير،

رئيس قسم   مدير مرحلة   مدير الإدارة   المدير العام   وكيل الوزارة

إدارة الوسائل التعليمية

إن الاهتمام بالوسائل التعليمية يعتبر اهتماماً قديماً في التربية والتعليم، إلا أنها قد نالت اهتمام رجال التربية والتعليم في السنوات الأخيرة، وبدأت تتبلور الاتجاهات والمبادئ الجديدة فيها، وبخاصة منذ أنشئت إدارة الوسائل التعليمية. بموجب القرار الوزاري رقم 874 بتاريخ 8 سبتمبر سنة 1956. وأعقب ذلك إنشاء أقسام الوسائل التعليمية بالمناطق التعليمية بالجمهورية في سبتمبر سنة 1957 ثم أنشئت جمعيات للوسائل التعليمية في عدد كبير من المدارس في السنوات الأخيرة.

وحركة الوسائل التعليمية - ككل عمل تعليمى حيوي - باقية ما بقى التعليم. ولما كانت تلك الحركة قد اتخذت أهميتها الواضحة وصورتها المحددة. فلابد من التخطيط والإعداد لها، حتى يضمن لها النجاح والانتشار على أسس سليمة.

أولا - إدارة الوسائل

ومن الملاحظ أن هذه الحركة - لكي تنمو وتزداد ازدهاراً - تحتاج إلى قادة يحملون الجديد من الأفكار في ميدان الوسائل التعليمية، ويستهدفون تعليماً أفضل وتحسيناً لعملية التعليم والتعلم للملايين عن طريقها. وقد يكون هؤلاء الأشخاص في إدارة مركزية، أو في أقسام محلية أو إقليمية، أو في مدرسة أو في جمعية للوسائل. وفيما يلي شرح لكل من هذه المستويات.

1- الإدارة المركزية

وهي تهيمن على عدة أقسام أو تنظيمات أصغر منها. وتقوم الإدارة المركزية بتوجيه الوسائل التعليمية وتصميمها وإنتاجها وتوزيعها. ونظراً لضخامة إمكانياتها، يمكنها التصميم والإنتاج على نطاق واسع. كذلك يمكنها التعاقد على شراء الأجهزة والأدوات والخامات، مما يلزم للتعليم بالوسائل التعليمية. ومن الداخل أو الخارج. بالجملة وبسعر منخفض نسبياً عادة. كما أنها تستطيع أن تضطلع بإنتاج الصعب والمعقد من الوسائل، مما لا يمكن للتنظيمات الأصغر منها أن تقوم بإنتاجه؛ لأن لدى الإدارة المركزية في العادة الإمكانيات المادية والكفاءات الممتازة في هذا الميدان، مما يمكنها من تصميم تلك الوسائل المعقدة وإنتاجها وتقويمها. ومن أمثلة الإنتاج الصعب والمعقد إنتاج الأفلام السينمائية التعليمية، أو تسجيل الأناشيد التعليمية ودروس اللغات على شرائط أو أسطوانات، وهكذا.

وفيما يلي تخطيط للتنظيم الذي اتبع في إدارة الوسائل التعليمية في إحدى مراحل تطور العمل بها (انظر الشكل التوضيحي لهيكل إدارة الوسائل التعليمية).

1- **اختصاصات قسم التوجيه الفني:**

1 - التوجيه الفني العام لبرنامج التدريب على الوسائل التعليمية، مركزياً بالقاهرة ومحلياً بالمناطق والمدارس.

2 - وضع مناهج التدريب للدورات المركزية، والقيام بتنفيذها.

3 - تقديم المعونة الفنية في كل ما يتعلق بأعمال التدريب المحلي في المناطق، والمساهمة فنياً - كلما أمكن - في عمليات التدريب على الوسائل التعليمية بالدورات التي تنظمها مختلف الجهات التعليمية المسئولة بالوزارة.

4 - التوجيه الفني العام لمعارض الوسائل ومتاحفها، وإقامة المعارض المركزية، ومعاونة المناطق فنياً على إنشاء معارضها ومتاحفها الإقليمية والمدرسية.

5 - إصدار الكتيبات والنشرات والتقارير التوجيهية عن أنباء الوسائل وبحوثها ومختلف موضوعاتها، في داخل جمهورية مصر العربية وخارجها.

6 - الإشراف على جميع المقالات الخاصة بالوسائل التعليمية التي تنشر عن طريق الإدارة، في المجلات التربوية وغيرها. والتوجيه العام لنشاط النشر عن الوسائل التعليمية بالمناطق.

7 - تنظيم زيارات رجال التعليم بالإدارة العامة بالقاهرة، وتشجيع زياراتهم لأقسام الوسائل بالمناطق، وتبادل الزيارات بين المدارس بعضها بعضاً.

8 - عقد ندوات تعليمية نموذجية، للتعريف بالوسائل التعليمية والطرائق المستخدمة. وإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من المدرسين والنظار والمفتشين للمساهمة في مناقشة هذه الوسائل وتقويمها.

9- تقديم المعونة الفنية في المؤتمرات التي تعقدها الإدارة لبحث شئون الوسائل التعليمية ومشكلاتها.

2 - **اختصاصات قسم شئون المناطق:**

1 - تنسيق الاتصال بين الإدارة العامة للوسائل وبين أقسامها بجميع المناطق.

2 - التوجيه الفني لأقسام الوسائل بالمناطق، والعمل على إفادتها من مختلف أنواع النشاط والإمكانيات المتوافرة في الإدارة العامة بالقاهرة.

3 - معاونة الإدارة في الحصول من المناطق على كافة البيانات والإحصاءات التي تساعد على تقويم حركات الوسائل في المناطق، والوقوف على مدى نجاح الإدارة في توجيه هذه الحركات.

4- حصر الوسائل التعليمية الموجودة فعلا بالمدارس. ووضع السياسة التي تكفل استكمال هذه الوسائل، وسد حاجة التعليم منها في مختلف المواد والمراحل.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى تحقيق السمينارات للأهداف المتوخاة منها

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	مساعدة المشاركين من طلاب الدراسات العليا في بلورة أفكارهم عند اختيارهم الموضوعات البحثية.	– أعضاء هيئة التدريس	3.912	1.014	0.152	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.880	1.032		
2	مساعدة طلاب الدراسات العليا المشاركين في الوصول للخطط الملائمة لإنجاز أبحاثهم.	– أعضاء هيئة التدريس	3.825	0.881	1.431	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.560	1.003		
3	التعرف على الجديد في ميادين العلوم التربوية والنفسية.	– أعضاء هيئة التدريس	3.123	1.109	1.055	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.340	1.051		
4	التنسيق والتكامل بين الموضوعات البحثية مما يزيد من فاعلية هذه البحوث في إيجاد حلول ملائمة لمشكلات النظام التعليمي والتربوي.	– أعضاء هيئة التدريس	2.649	1.162	0.622	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	2.740	0.867		
5	إتاحة الفرص أمام المشاركين في التعرف على المشكلات التي يواجهها النظام التعليمي وأعمال الفكر فيها، وتحديد مدى إمكانية بحثها ودراستها.	– أعضاء هيئة التدريس	3.088	1.081	0.352	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.160	0.967		

5 - الإشراف فنياً على شراء الأجهزة والأدوات الخاصة بشئون الوسائل التعليمية السمعية والبصرية، وإعارتها، وعرضها، وتوزيعها على مختلف الهيئات والمدارس والإدارات التابعة للوزارة.

6 - العمل على تدعيم استغلال أقسام الوسائل بالمناطق. تمشياً مع مبدأ اللامركزية، مع تشجيع هذه الأقسام على التعاون بعضها بعضاً.

7 - اقتراح مشروع الميزانية اللازمة لتمويل عمليات الوسائل التعليمية في جميع المناطق.

8 - تولي شئون موظفي الإدارة الموزعين على أقسامها بالمناطق، واقتراح التعيينات والتنقلات الخاصة بهم.

3 - **اختصاصات قسم المعينات السمعية:**

1 - وضع برامج الوسائل التعليمية السمعية المعينة على تدريس المواد المختلفة، وتحقيق أغراض المناهج، وذلك بالتعاون مع التفاتيش الفنية بالوزارة.

2 - اختيار كتاب المواد العلمية، وتوزيع موضوعات البرامج عليهم، ومدهم بالتوجيهات والبيانات الضرورية لنجاح الكتابة تعليمياً وإذاعيا.

3 - اختيار الكتاب الإذاعيين، وتوزيع الموضوعات عليهم، وتنسيق التعاون بينهم وبين المخرجين الإذاعيين الذين تعينهم الإدارة لإخراج هذه البرامج.

4 - إحالة الموضوعات بعد الانتهاء من كتابتها، إلى «المراجعين» المسئولين عن صحة المادة العلمية ومناسبتها لمستوى المستمعين في كل موضوع واتفاقها مع الاتجاهات القومية والتربوية.

5 - تحديد موضوعات الملاحق البصرية المتممة للإذاعات المدرسية أو التسجيلات الصوتية؛ والإشراف على إعداد هذه الملاحق وتنفيذها.

6 - تقويم البرامج السمعية وتقدير مدى الاستفادة منها في المدارس.

7 - التوجيه الفني العام للنشاط المحلي بالمناطق في ميدان الوسائل السمعية.

8 - إدارة استوديو الصوت، وتشغيله في تنفيذ عمليات التسجيل والنسخ الصوتي وتعريب الأفلام.

9 - تقديم المشورة الهندسية للإدارة وأقسامها بالمناطق في شئون الأجهزة والمعدات السمعية وأماكن الاستماع بالمدارس.

4 - **اختصاصات قسم الخدمات:**

1 - إدارة المكتبة المركزية للوسائل التعليمية بالقاهرة، وإصدار الكتالوجات، والتعريف بمحتويات هذه المكتبة وما يستجد فيها أولا بأول.

2 - إدارة الورشة المركزية بالقاهرة، والتيسير ما أمكن على المناطق للإفادة من إمكانيات هذه الورشة في إصلاح الأجهزة التعليمية الدقيقة وصيانتها.

3 - القيام بعمليات الفحص والاختبار لكل أنواع الأجهزة والمعدات التي ترد إلى الإدارة.

4 - تقديم المشورة الفنية بشأن الأجهزة التعليمية لأقسام الوسائل بالمناطق.

5 - إدارة عمليات إعارة الأجهزة التعليمية وتشغيلها، سواء في ذلك ما يتطلبه النشاط اليومي المعتاد داخل مبنى إدارة الوسائل التعليمية بالقاهرة، أو ما تقتضي به الضرورة في الحالات الطارئة لخدمة الإدارة التعليمية والتفاتيش الفنية التابعة لديوان الوزارة مباشرة.

6 - تقديم المشورة الفنية في شئون «مكتبات الوسائل» و«ورش الصيانة» و«عمليات إعارة الأجهزة وتشغيلها» محلياً.

7 - المعاونة فنياً في حلقات التدريب المركزية، التي تنظمها الإدارة، لإعداد الكفايات اللازمة للاضطلاع بمسئوليات «خدمات الوسائل» في المناطق.

5 - **اختصاصات قسم التصميم:**

1 - إنشاء أرشيف وفهرس شامل لمختلف أنواع الأجهزة والوسائل التعليمية، وذلك بالاتصال بمصادر الإنتاج والتوريد والإعارة وأقسام الوسائل بالمناطق.

2 - تقديم جميع البيانات اللازمة للإدارة والمناطق، عن الأجهزة والوسائل التعليمية ومواصفاتها وخصائصها ومصادرها.

3- التعاون مع الفنيين المسئولين عن تدريس المواد المختلفة بجميع مراحل التعليم وأنواعه؛ لتحديد احتياجات المناهج من كل أنواع الوسائل.

4 - العمل على توفير الوسائل المطلوبة، عن طريق الاختيار من الأنواع الجاهزة، أو تعديلها، أو وضع تصميمات لإنشاء وسائل أخرى مستحدثة.

5 - مباشرة عمليات تنفيذ التصميمات التي يعدها هذا القسم بعد إحالتها للتنفيذ بقسم الإنتاج.

6 - الاضطلاع بمسئولية تقويم الوسائل التعليمية، بإبداء الرأي الفني والتجريب الميداني والتتبع.

7 - تقديم المشورة الفنية في مسائل «التصميم» لأقسام الوسائل بالمناطق؛ تشجيعاً لها على الابتكار والإنتاج المحلي.

6 - **اختصاصات قسم الإنتاج:**

1 - تنفيذ جميع المشروعات التي يعدها قسم التصميم بالإدارة، لإنشاء وسائل مستحدثة أو إدخال تحسينات على الوسائل الموجودة فعلا.

2 – الإشراف الفني المباشر على كافة العمليات التنفيذية التي تعهد بها الإدارة إلى أفراد أو جهات إنتاجية أخرى، حكومية أو غير حكومية:

3- الإنتاج (بالجملة) من الوسائل التعليمية التي يتعذر تحضيرها محلياً المناطق أو مدارسها. عن طريق الشراء بأسعار مناسبة، مثل الأفلام التعليمية المتحركة والثابتة. والصور الشفافة، الشرائح المجهرية الضرورية لدروس الأحياء.

4- إنتاج الملصقات والمصورات باستخدام الطباعة بالحرير بكميات محدودة، لأغراض التجريب الميداني، والتوزيع الضيق المدى على أقسام الوسائل بالمناطق أو بعض المدارس.

5- المساهمة في التدريب المحلي على الإنتاج ببرامج التدريب المركزي، وذلك بالقدر الذي لايعطل الوظيفة الأساسية لهذا القسم، وهي تنفيذ مشروعات قسم التصميم.

6- تقديم المشورة للإدارة وأقسامها بالمناطق. في كل ما يتعلق بالجانب الفني من عمليات إنتاج الوسائل بأنواعها.

3- الأقسام المحلية أو الإقليمية للوسائل

وهذه تقع بين الإدارة المركزية وبين المدارس التي تصل إليها في النهاية الوسائل التعليمي بمختلف أنواعها. وهذه الأقسام إمكانياتها وكفاءاتها محدودة، بالنسبة لإمكانيات الإدارة المركزية وكفاءاتها. فلا يمكنها مثلا أن تعبىء اسطوانة تعليمية أو تنتج فلماً سينمائياً تعليمياً، وإنما يمكنها إنتاج أشرطة أفلام ثابتة أو شرائح مجهرية أو نماذج أو لوحات وبرية أو إخبارية أو الطباعة بالشاشة الحريرية مثلا.

وفيما يلي اختصاصات موجة الوسائل التعليمية بالمنطقة، الذي يقوم برئاسة قسم الوسائل بها.

اختصاصات موجه الوسائل التعليمية بالمنطقة:

يعتبر موجه الوسائل التعليمية للمنطقة الرجل الفني المسئول عن كل ما يتعلق بنشاط وخدمات الوسائل التعليمية في منطقته.

مسئولية الموجه الإدارية والفنية مزدوجة نحو كل من:

(أ) مدير المنطقة.

(ب) إدارة الوسائل التعليمية.

ومسئولية الموجه هي:

1 – دراسة احتياجات المنطقة من الوسائل التعليمية المختلفة. واقتراح مشروع الميزانية السنوية لها.

2- تتدرج مسئوليات الموجه بحيث تبدأ بالوسائل المستخدمة فعلا كالسينما والإذاعة وتتسع تدريجياً مع نمو وزيادة أنواع الوسائل الأخرى التي تتوافر بالمنطقة، مثل: النماذج والعينات والمصورات واللوحات وتسجيلات الصوت.

3 - تشجيع المدارس ومعاونتها على استغلال إمكانيات الوسائل المتوافرة بالمنطقة.

4 - الاتصال بالمدارس وغيرها من الفئات المنتفعة بالوسائل؛ لحصر احتياجاتها، في فترات دورية منتظمة، وتلقى احتياجاتها وشكاواها.

5 - تنسيق ووضع خطط العروض السينمائية في حدود الإمكانيات بالمنطقة، وتلقى تقارير العروض من المدارس، وتلقى تقارير العارضين وملاحظاتهم.

6 - إرسال تقارير دورية شاملة إلى إدارة الوسائل التعليمية بالقاهرة.

7- تنظيم العمليات المحلية لتدريب المعلمين على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة، والمساهمة في تتبع الدارسين المدربين بمعرفة الإدارة بالقاهرة.

8- العمل على تشجيع ومعاونة المعلمين بالمنطقة للتدريب على تشغيل أجهزة العرض السينمائية وغيرها.

9 - إقامة المعارض الإقليمية للوسائل التعليمية.

10 - تتبع التجارب لتحديد عينات الوسائل المستخدمة. وتقديم هذا الاستخدام.

11- للتأكد من سلامة الأجهزة والوسائل التعليمية الأخرى المتداولة بجميع مدارس ومعاهد المنطقة.

4 - المدارس ومن توجد فيها من جمعيات للوسائل

وهذه المدارس تنتفع بالوسائل التعليمية مباشرة، وقد تنتج ما تستطيع إنتاجه محلياً من الوسائل التعليمية البسيطة في حدود إمكانياتها، كإنتاج الصور الفوتوغرافية أو جمع العينات من البيئات المحلية المنتشرة، وهكذا.

وفيما يلي ملخص لواجبات المشرف المسئول عن شئون الوسائل بالمدرسة:

1 - جرد الوسائل التعليمية الموجودة بالمدرسة وتقويمها، وتصنيفها، والإشراف على حفظها وصيانتها.

2 - تعريف مدرسي المدرسة بما يوجد بالمدرسة من الوسائل التعليمية وأجهزتها، وتيسير تداولها بينهم.

3 - اقتراح ما تحتاج إليه المدرسة من الوسائل التعليمية.

4- توثيق الصلة بين المدرسة وبين قسم الوسائل التعليمية بالمنطقة.

5 - تدريب مدرسي المدرسة، وتلاميذها إن أمكن، على استخدام الوسائل التعليمية وتشغيل أجهزتها.

6 - الإشراف على جماعة الوسائل التعليمية بالمدرسة، والاتصال بالمشرفين على جماعات النشاط المدرسي التي تهتم بإنتاج وسائل تعليمية جديدة رخيصة وبسيطة.

7 - إدخال التعديلات اللازمة في الفصول لإمكان استخدام الوسائل التعليمية بها.

8 - إقامة متحف تعليمي ومعرض بالمدرسة، وتنميتها، وتقديم المعونة اللازمة لذلك.

وهذه المستويات الثلاثة السابقة جميعاً تخدم حركة الوسائل التعليمية، ولكل منها صلاحياته في حدود الإمكانيات الموجودة، من حيث سهولة الحصول على الوسائل المطلوبة أو صعوبته، ومن حيث توافر الاعتمادات اللازمة وحسن التصرف فيها بطريقة اقتصادية، ومن حيث توافر المهارات الضرورية لدفع حركة الوسائل التعليمية قدماً.

والمبادئ التي ستناقش فيما يلي يمكن أن تنطبق على هذه المستويات الثلاثة، من حيث علاقة هذه المبادئ بخدمة حركة الوسائل التعليمية.

ثانيا - تخطيط برنامج الوسائل وتنفيذه

1- أساسيات

أول ما يراعى في تخطيط برنامج الوسائل وتنفيذه هو إيمان القائمين على حركة الوسائل بها، والتحمس لها، وتوافر المهارة اللازمة للعمل في هذا الميدان، وأن تكون لدى مدير الإدارة ورئيس القسم وناظر المدرسة والمشرف على جمعية الوسائل فكرة واضحة عما هي الوسائل التعليمية، والدواعي لها والأسس التعليمية والنفسية التي تقوم عليها، وكيف تسهل الوسائل التعليمية عملية التعلم، لأن ذلك في منتهي الأهمية لنجاح البرنامج.

وليس معنى ذلك أنه لابد أن يكون المشتغل بالوسائل التعليمية عالماً في هذا الميدان أو خبيراً متخصصاً. وإنما يجب أن يكون على قدر كبير من المرونة واتساع الأفق وقبول تجريب الجديد من الأفكار، وأن يكون على قدر كبير أيضا من الفهم والمهارة اللازمين، حتى يمكنه إقناع الآخرين بفائدة الوسائل التعليمية. ولا تقل عما سبق في الأهمية ضرورة إعطاء كل فرد مشترك في المجال حرية التجريب والعمل والبحث عن وسائل جديدة: فالمطلوب في هذا المجال الابتكار، وأن يكون لكل قسم من أقسام الوسائل التعليمية حريته في اختيار لون معين من النشاط: فيبرز قسم في استخدام الخامات المحلية في إنتاج الوسائل، ويبرز قسم آخر في إنتاج الأفلام الثابتة التعليمية، ويبرز قسم ثالث في

العروض السينمائية التعليمية، ويمتاز قسم رابع بنشر جمعيات الوسائل التعليمية في مختلف مدارس المنطقة، كما يتميز قسم خامس بنشر اللوحات الوبرية، وهكذا. هذا مع ضرورة التنوع في خدمات الوسائل.

2- القوى البشرية

ثم يأتي دور القيام بالتنظيم الملائم لخدمة حرفيي الوسائل التعليمية، بإحضار الموظفين الفنيين والإخصائيين والإداريين اللازمين، وتشكيل الإدارة أو القسم أو اللجنة أو الجمعية، بحيث ينتقى الأعضاء المتحمسون لهذا الغرض من بين ذوي المهارة. ويمكن أن يتم ذلك بإجراء المقابلات الشخصية، أو بزيارة معارض الوسائل التعليمية للتعرف على الأشخاص الذين أسهموا بامتياز في هذه المعارض، أو بمشاهدة إنتاج من يريد الانضمام لأسرة الوسائل التعليمية.

وهنا توجد ثلاثة مستويات مختلفة:

(أ) شخص خبير ومتخصص في ميدان الوسائل التعليمية، قد حصل على درجة عالية في هذا الميدان من حيث المؤهلات والتدريب، أي يعرف ميدان الوسائل بعمق، وتمكنه أن يصمم برامج الوسائل وينفذها.

(ب) شخص خبير ومتخصص في ميدان التربية والتعليم عموماً، وحاصل على درجة عالية في ميدان التربية وعلم النفس، أي يعرف ميدان الوسائل بصفة عامة، وتمكنه أن يخطط برنامج الوسائل ويصممها ويتابعها.

(جـ) شخص له خبرة بالوسائل، نتيجة لعمله في ميدان التربية والتعليم - لاسيما التدريس - منذ مدة طويلة، أي يعرف ميدان الوسائل طولياً، ويمكنه أن يعاون في خدمة الحركة.

وحركة الوسائل التعليمية تحتاج إلى الأنواع الثلاثة المذكورة: فلا غنى للمخطط عن المنفذ. وتضافر جهود الأعضاء جميعاً يؤدي إلى بلورة حركة الوسائل التعليمية، ونموها، والتعرف على إمكانياتها وحدود خدمتها للأغراض التي وضعت لها في المؤسسات والمدارس.

3- الحصر والاستعلام وشراء الأجهزة

ويتبع ما سبق البدء في عمليات الحصر والاستعلام للتعرف على الإمكانيات البشرية والمادية الخاصة بالوسائل التعليمية في الإدارة أو القسم أو المدرسة، من حيث الكفاءات والخبرات والإحصاءات ومسئولية كل فرد ووضعه في المكان الذي يمكن فيه أن يفيد حركة الوسائل أقصى إفادة. ومما يجدر مراعاته هنا الأموال والأجهزة والأدوات المعتمدة والموجودة فعلا. كذلك تراعى الصعوبات وما يمكن عمله للتغلب عليها، حتى يتجه برنامج الوسائل التعليمية اتجاهاً صحيحاً في ضوء الواقع. كل ذلك يعين القائم على حركة الوسائل على حسن الاستفادة مما هو موجود.

وعند النظر في احتياجات المدارس لأدوات الوسائل التعليمية، قد تمثل الأدوات الآتية الحد الأدنى الضروري في بلد غني. وإن كانت تعتبر مناسبة في بلد متوسط الثروة.

يلزم لكل مدرسة بها 400 تلميذ أو أقل ما يأتي:

عـدد	
1	جهاز عرض أفلام متحركة ناطقة.
1	جهاز عرض أفلام ثابتة.
2	(حاكي) جراموفون.
1	جهاز عرض شرائح 55 – سم
2	جهاز راديو
3	شاشة
2	ميكروفون
1	فانوس سحري

ولشراء أجهزة الوسائل التعليمية، يحسن كثيراً عدم الهبوط عن مستوى معين للجودة، وفيما يلي مواصفات بعض أجهزة الوسائل التعليمية:

1 – مواصفات لأجهزة الإذاعة الداخلية:

(أ) الميكروفون: وله نوعان: ديناميكي، وكريستال، كما أنه يمكن أن يكون ذا وجهة أو وجهتين، أو أن يكون عديد الاتجاهات. ويفضل النوع الديناميكي على الكريستال. أما فيما يختص بالوجهات فيتوقف التفضيل على الظروف التي سيستخدم فيها. وفيما يلي مواصفات الميكروفون الديناميكي.

التغييرفي المستوى في مدى 50 – 15.000 ذبذبة – 4 ديسيبل

المقاومـــة: يجب أن تتناسب مع المقاومة داخل مكبر الصوت.

الحساسية: يعطي خرجاً – 55 ديسيبل أقل من 1مللى وات عندما يكون الضغط 10داين/سم^2.

سلك الميكروفون: (شيلد) اسكرين طوله 10متر مغطى بالكاتشوك.

(ب) مكبر الصوت (الأمبليفاير): القوة الخارجة من 20 إلى 50 وات.

التغيير في مستوى التكبير وفي مدى الذبذبات:

5 – 10000 ذبذبة 4–2 ديسيبل.

تغيير النغمة بالنسبة إلى 1900 ذبذبة.

مفتاح النغمة المخفضة: من – 11 إلى17ديسيبل.

مفتاح النغمة العالية: من – 11 إلى 17 ديسيبل.

دوائر الدخل: توجد أربع دوائر: اثنان للميكروفون، وواحد للحاكي (الجراموفون)، ورابع لجهاز الاستقبال الإذاعي (الراديو) أو جهاز تسجيل.

نسبة مستوى الإشارة إلى الضوضاء: أحسن من 60ديسيبل.

التشويه: أقل من 4 – عند أكبر خرج.

مقاومة الخرج: متغير من 4إلى 250 أوم.

التيار العمومي: الجهد (الفولت) 110 – 220 – 10

التردد 50 ذبذبة في الثانية.

(جـ) مضخم الصوت (السماعة): قطره يزيد عن 30سم (ولا يقل عن 25 سم بحال من الأحوال).

القوة: 15 وات (ولا تقل عن 8 وات بحال من الأحوال).

التغيير في المستوى: في مدى 50 – 15000 ذبذبة – 4 ديسيبل.

المحول: يتناسب مع مقاومة خرج مكبرالصوت وعدد المضخات الممكن تغذيتها.

2 - مواصفات الجراموفون الكهربي:

ذو ثلاث سرعات (33 لفة في الدقيقة و 45 لفة في الدقيقة و78 لفة في الدقيقة)، ويمكن أن يكون من النوع العادي، أو من النوع الحديث، وتعمل عليه اسطوانة واحدة.

مقاومة خرج الجراموفون: تتناسب مع مقاومة دخل مكبر الصوت.

التثبيت: يثبت الجراموفون داخل صندوق من الخشب الزان الخالي من العيوب ومدهون أسطر أو دوكو.

التيار العمومي: 110 – 220 فولت – 1 – 5 سيكل).

3 – مواصفات جهاز استقبال إذاعي (راديو) كهربي:

يعمل على الموجتين المتوسطة والقصيرة، ذو خرج لا يقل عن 6 وات، ويشتغل على التيار المتقطع، جهد 110 – 220 فولت، بذبذبة 5 سيكل في الثانية. وعدد صماماته لا يقل عن خمسة. ويمكن أن يرى على الجهاز جراموفون (بيك أب) وكذا مضخم صوت إضافي.

4 - مواصفات جهاز استقبال إذاعي (راديو) بالبطارية:

يعمل على الموجتين المتوسطة والقصيرة، ذو خرج لا يقل عن 3 وات، لايقل عدد صماماته عن أربعة صمامات. يمكن أن يركب على الجهاز الجراموفون ومضخم صوت إضافي.

5 - مواصفات هوائي كامل بجميع مشتملاته الآتية:

عدد

2 صاري خشب ارتفاع كلي لا يقل عن خمسة أمتار.

40 متراً من سلك نحاس للهوائي.

6 عازل صيني.

40 متراً كاوتشوك مفرد.

6 - جهاز تسجيل للصوت على شريط:

التسجيل على شريط ذو سرعتين: 9.5 و 19.5 سم في الثانية (2.75 و 7.5 بوصة في الثانية) لتسجيل الأشرطة المسجلة حتى قطر 17.5سم (7 بوصة) لمدة ساعتين للاتجاه الواحد. والتسجيل في اتجاهين بدون رفع الشريط.

التغيير في مستوى التكبير وفي مدى الذبذبات.

50 - 15.000 ذبذبة + 1.5 ديسيبل.

نسبة مستوى الإشارة إلى الضوضاء: أقل من 50 ديسيبل.

نسبة التشويه: أقل من 4% عند أكبر خرج.

دوائر التسجيل: يمكن التسجيل من:

1 - مكروفون.

2 - جهاز استقبال إذاعى (راديو).

3 - مكبر الصوت.

4 - حاكي (جرافون) أو جهاز تسجيل.

دوائر السمع: يمكن سماع الأشرطة المسجلة عن طريق:

1 - مكبر بداخل وأكثر من مضخم للصوت.

2 – عن طريق مكبر خارجي، أي أن تكون لجهاز التسجيل مقاومة خرج تتناسب مع مقاومة دخل المكبر الخارجي.

مراقبة مستوى التسجيل:

يوجد جهاز التسجيل:

1 – وسيلة لمراقبة مستوى جهاز التسجيل.

الجهد العمومي: 220/110 فولت ومعه مغير للذبذبة من 50 سيكل إلى60 سيكل في الثانية وبالعكس.

7 – مواصفات ستارة عرض سينمائي:

ستارة عرض سينمائي مقاس 180 × 240 سم ذات سطح محبب زجاجي لامع، وتكون داخل أسطوانة معدنية لحفظها. ويمكن فردها وطيها بسهولة بواسطة زمبرك في داخلها، كما يمكن أن تستعمل في الفصل برفعها على حامل معدني ذي ثلاث مراحل.

8 – مواصفات جهاز عرض شرائح وأفلام ثابتة:

سهل الحمل. يشتغل على تيار كهربي متغير 110 و 220 فولت. مجهز بعدسة زرقاء بعدها البؤرى يناسب الفصول الدراسية. مصباح الإضاءة لاتقل قوته عن 250 وات ويكون بالجهاز مروحة للتهوية. ويمكن استخدامه في عرض صور ثابتة لفلم مقاس 35مم، وكذا صور شفافة 35 مم.

9 – مواصفات جهاز عرض سينمائي ناطق 16م:

جهاز سهل الحمل متين. يشتغل على تيار كهربائي متقطع 110 و 200 فولت ويكون تشغيله السرعتين اللازمتين بعرض الأشرطة الناطقة والصامتة (16 و24 إطاراً في الثانية). وقوة مصباح الإضاءة لا تقل عن 500 وات بحال من الأحوال. وبالجهاز مروحة تقوم بتبريد المصباح والمحرك وماسكة الشريط السينمائي. يمكن إعادة لف الأشرطة وترجيعها بمحرك الجهاز نفسه. ويكون الجهاز كاملا بمضخم الصوت الذي لاتقل قوته عن 15وات.

ويمكن استعمال الميكروفون والجراموفون مع جهاز العرض. ولا يقل قطر السماعة عن 30سم. مع ملاحظة أن الجهاز السينمائي المطلوب سيستخدم للعروض السينمائية داخل الفصل.

4 – النشر

ثم يأتي دور النشر، بكل الطرق الممكنة، عن الوسائل التعليمية، والتشجيع على الإفادة منها الإفادة

التعليمية الصحيحة: لكل مدرسة أو منطقة – بعد حصر الوسائل التعليمية فيها، وتبويبها وترتيبها وترقيمها، سواء أكانت نماذج أو عينات أو شرائح أو أجهزة سمعية أو بصرية، وتخصيص حجرة أو جزء من حجرة لهذه الوسائل – بعمل قائمة أو دليل لما هو موجود بالمدرسة أو المنطقة من هذه الوسائل في المواد الدراسية المختلفة وموافاة كل مدرس بنسخ كافية من هذه القائمة أو الدليل. وبذلك يعرف الجميع ما هو موجود من الوسائل والاستفادة بها عملياً.

وعلى سبيل المثال تصدر سنوياً إدارة الوسائل التعليمية وأقسام الوسائل بالمناطق بل وبعض المدارس الممتازة، قوائم تحتوي على أسماء وأنواع الأفلام المتحركة والأفلام الثابتة والأسطوانات التعليمية والخرائط والمصورات، والكتب والمراجع في ميدان الوسائل، كما تحتوى تلك القوائم على نظم الاستعارة والإفادة. من هذه الوسائل. والغرض من هذه القوائم تعريف المهتمين من المدرسين والمفتشين وغيرهم بالوسائل التعليمية التي يمكنهم الإفادة منها، أولا بأول.

ويمكن للمدرسين الاستفادة مما يزيد على 5000 فيلم متحرك تعليمي و10000 فلم ثابت تعليمي موجودة في ج.م.ع بإدارة الوسائل التعليمية وأقسامها بالمناطق التعليمية وغيرها. ويتيسر لك لو اطلع المدرسون على ما تصدره هذه الجهات من نشرات تبين طرق الاستعارة وشروطها.

ومن طرق نشر الوسائل التعليمية: إقامة الندوات والمحاضرات والنشرات التي تشرح فيها أهمية الوسائل وفائدتها في التربية والتعليم.

5 – دراسة الاحتياجات

إن دراسة احتياجات المدرسة أو القسم من الوسائل التعليمية من الأهمية بمكان؛ لمعرفة ما ينقصها بعد تحديد الاحتياجات معرفة ما هو موجود فعلا. ويأتي ذلك بدراسة المناهج المدرسية على اختلاف مستوياتها دراسة دقيقة. والتعرف على الموضوعات التي تحتاج إلى إيضاح بالوسائل التعليمية. وفي هذا المجال يظهر الابتكار والإنتاج. ويمكن الإفادة هنا بخبرات كثير من المدرسين أو المعنيين بالوسائل، يرشدون إلى النقاط التي تحتاج إلى وسائل تعليمية. فموضوع كالمعادلة الجبرية (س – ص) قد يكون من الموضوعات التي تحتاج في شرحها إلى وسائل تعليمية خاصة، النموذج أو اللوحة أو ما إليهما. وموضوع آخر كالحياة في بلاد الإسكيمو أو اليابان قد لا يمكن للتلاميذ فهمه إلا باستعمال فلم ثابت أو متحرك ومجموعة من النماذج والصور. وكثير من حقائق التاريخ يمكن تذليلها بالاستعانة بالتمثيليات التي تتناول هذا الموضوع وتؤثر تأثيراً عميقاً في نفوس التلاميذ.

6 – إنتاج الوسائل وتقويمها

ويلي ذلك إنتاج الوسائل المطلوبة أو شراؤها محلياً أو من الخارج وتوزيعها على نطاق ضيق أو

واسع: فقد تكون هناك وسائل تستخدم للفصل بأكمله، ووسائل تتداولها مجموعات من التلاميذ، ووسائل للاستعمال الفردي. ولا بد عند إنتاج الوسائل التعليمية من عمل المقايسة اللازمة تفصيلا؛ لإنتاج ما يلزم إنتاجه، مع استخدام الخامات المحلية الرخيصة، إن أمكن. ويجب دائما عدم إنتاج ما يخرج عن طاقة المسئولين، إذا كانت الإمكانيات أو الخبرات غير متوافرة: فخير لهم أن لاينتجوا وسيلة ما عن أن تنتج ويكون مصيرها الفشل الحتمي.

وقد يطالب كثير من المتحمسين للوسائل التعليمية بإنتاج أفلام سينمائية تعليمية تطابق البيئة المحلية، دون أن ينتبهوا إطلاقا إلى أن لديهم الوفير من الوسائل الأخرى التي لا تستخدم كثيرا – وإن كانت تغني عن بعض تلك الأفلام – كالخرائط والنماذج. ولهذا فإنه من الضروري قبل الحصول على وسائل جديدة – سواء بالإنتاج المحلي أو بالشراء من الداخل أو الخارج – أن يتأكد القائم على البرنامج من أن الوسائل الموجودة تستغل لدرجة كافية، أو يدرس الصعوبات التي تحول دون ذلك ويحاول تذليلها.

وما يقال عن الأفلام السينمائية يقال ما يشبهه عن السبورة الطباشيرية. فقبل التفكير في شراء سبورات إضافية يجدر بالمهتمين بالوسائل تقرير ما إذا كان من الممكن تحسين السبورات الحالية. كما يمكن أن يقال مثل هذا عن تحسين اللوحات الكثيرة التي يمكن تحويلها إلى لوحات وبرية أو لوحات للخبرة، وتدريب المدرسين على حسن استخدامها وتنظيم ما يعرض عليها.

ومما يعوق انتشار استعمال الوسائل التعليمية تخزين كثير من تلك الوسائل في مخازن مهجورة أو غير معلومة للمدرسين. ولذلك يجب الكشف عن مثل تلك الأماكن، والبحث عما بها من وسائل نافعة، وإصلاح ما يمكن إصلاحه منها.

ومن الناس من ينادي بإدخال أجهزة حديثة غالية ودقيقة، كالأجهزة السينمائية الناطقة والفوانيس السحرية وأجهزة التسجيل الصوتية، التي تتكلف الكثير، ثم توزع على مدارس لا يوجد بها تيار كهربي. فكيف تشترى مثل هذه الأجهزة، ويترك الأراجوز وصندوق الدنيا وخيال الظل ومسرح العرائس والتمثيليات؛ وهي وسائل حبيبة إلى نفوس معظم التلاميذ والتلميذات، ومنتشرة انتشاراً كبيراً، وتؤثر أعظم الأثر في العقول، وتكلفتها ضئيلة.

وفيما يلي بعض المبادئ الهامة التي يمكن الاسترشاد بها في تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها واستخدامها وتقويمها.

1 – يجب أن تتذكر أن الوسيلة أداة، وليست هدفا في ذاتها: فالوسائل على اختلاف أنواعها معينات في التعلم والفهم، ولا تغنى عن المدرس والكتاب. ويلجأ إليها المدرس لمساعدته في تفسير أو شرح الجديد من المدركات والأفكار وغيرها، وعلى نحو ما جاء في غير هذا المكان.

وعلى المدرس يقع العبء الأكبر في نجاح الوسيلة: فهي تزيد في مسئوليته، وتعتبر عبئا في يد المدرس الضعيف، ومفيدة في يد المدرس الكفء.

2- لابد من تصميم الوسيلة قبل إنتاجها، لكي يتوفر الكثير من الجهد والمال والوقت. فيجب عدم إنتاج نموذج يبين أجزاء الطائرة مثلا، قبل دراسة جميع النقط المتعلقة بالطائرة، ووظيفة كل جزء منها، ونسب هذه الأجزاء ووضعها الصحيح؛ إلخ.

3- وتبدأ عملية التصميم في العادة من المدرس. ويحسن أن يستفيد المدرس من تلاميذه المهرة: فالمدرس يحس النقط الهامة المستغلقة على أذهان تلاميذه والتي ينبغي اللجوء للوسيلة التعليمية لتوضيحها. أما من ناحية الإنتاج فقد يشترك فيه بعض التلاميذ المهرة إن رغبوا. أما في معاهد إعداد المعلمين فإن طلبتها يحتاجون إلى تدريب على تصميمها وإنتاج بعضها.

4- وفي تصميم الوسائل وإنتاجها تفضل الاستعانة بآراء من يهمهم الأمر ويتأثرون به ويستفيدون منه، لأن إجماع العقول أفضل من تفكير عقل واحد.

5- وتفضل كثيرا الاستعانة بالمراجع عن موضوع الوسيلة وكيفية تصميمها وإنتاجها: فالخبرات الجديدة لابد أن تبنى على خبرات سابقة.

6 – يجب أن يكون للوسيلة غرض أساسي محدد. وكلما كان ذلك واضحا كلما كان هذا أدعى إلى تركيز الانتباه إلى الفكرة المطلوب توضيحها وعدم التشتت والتزاحم.

7- يجب اختيار الوسيلة الملائمة لمستوى التلاميذ والموضوع. ومما يراعى في ذلك أعمار التلاميذ ومستوياتهم العقلية وبيئاتهم وموضوع الدرس: فالوسيلة المناسبة للصغير غيرها للكبير. والوسيلة لتعليم الكفيف غيرها لتعليم السليم، فنماذج البلح مثلا في الواحات لا تلائم تلك البيئة لوجود البلح ذاته بكثرة هناك؛ بينما تلزم تلك النماذج عند دراسة البلح في غير موسمه أو في غير بيئته. والوسيلة في الجغرافيا غيرها في الجبر، إلخ.

8- قد تلزم لخدمة الموضوع الواحد عدة وسائل: فإذا أراد المدرس توضيح موضوع تاريخي معين فقد يحتاج إلى استعمال الخريطة الزمنية إلى جانب التمثيلية والرحلة، بشرط ألا تكون هناك تخمة في عدد الوسائل ولا ندرة.

9- يجب أن يتناسب تصميم الوسيلة وإنتاجها مع الوقت الذي يبذل عادة في إعدادها: فقد يستغرق إعداد خريطة، مثلا، وقتاً طويلا وجهداً عظيما في ميدان الأشغال الفنية بحيث تكون النتيجة تحفة فنية وليس وسيلة تعليمية، نظراً لأن الناحية الجمالية طغت على الجانب التربوي. فقد يظن بعض الناس أن الوسائل عبارة عن أشغال فنية أو يدوية في حين أن الأشغال تخدم إنتاج الوسائل التعليمية. وقد توجد في بعض المدارس خرائط لوادي النيل تظهر معالمها

بالترتر المختلف الألوان: فلون أزرق يرمز إلي البحر ولون أخضر يرمز إلى الوادي ولون أصفر يرمز إلى الصحراء؛ واستغرق ذلك جهداً ووقتاً ومالا، مع أن خريطة بارزة بالطين أو بالرمل، ملونة أو غير ملونة، كان يمكن أن تؤدي الغرض التعليمي نفسه. فيجب إذن استخدام أقل الخامات جهداً وأكثرها نفعا وعدم التركيز على الناحية الفنية الجمالية وحدها.

10 - يجب أن تتسم الوسيلة بالبساطة والوضوح وعدم الاكتظاظ، حتى تكون موضحة وداعية لسرعة الفهم وسهولة إقبال التلاميذ عليها: فالخريطة التي توضح الغلات النباتية فقط لبلد ما كثيراً ما تفضل أخرى تظهر عليها الغلات والتضاريس وطرق المواصلات والثروة المعدنية. ويمكن أن تكون الوسيلة واضحة باستخدام الألوان، أو التكبير، أو التجسيم، أو الكتابة المناسبة، أو باستعمال وسيلة مصاحبة، كما يحدث في عرض صور عن بلد ما إلى جانب الاستماع إلى تسجيل صوتى في الموضوع ذاته.

11 - يحسن أن تتسم الوسيلة برخص الثمن في حالات كثيرة: فالخريطة الملونة بالألوان العادية قد لا تقل فائدتها عن الملونة بالزيت. وعمل خريطة من عجينة الورق قد لا يقل في الأثر عن خريطة مصنوعة من الجبس أو البلاستيك.

12 - يفضل أن تكون الوسيلة مما هو مصنوع من الخامات المحلية، مع عدم الإخلال بالدقة العلمية: فيشجع استخدام الخشب أو الأسلاك أو الجريد أو الحبال أو الأقمشة البالية أو نخاع أعواد الذرة أو البوص. أو الجص أو الصمغ أو الأحجار.

ومن امثلة حسن التصرف في هذا الاتجاه استخدام بعض المدرسين الإسلاك المهملة التي تحيط بالصناديق الخشبية للكتب التي ترد للمدرسة مع الاستعانة بكاوية السمكرى واللحام في اخراج عدد لايحصى من الوسائل عن الهرم والمخروط والمربع وغيره من الأشكال الهندسية السطحية والفراغية.

كما قام بعض المدرسين بعمل سبورات للإعلانات مصنوعة من الجريد وسعف النخل.

13 - يجب أن تتسم الوسيلة بالدقة، فتكون خالية من الخطأ العلمي: فالخريطة الجغرافية لقناة السويس لابد أن تمثل الحقيقة من حيث الاتجاه والبعد والشكل والمساحة. وليس معنى ذلك رسم كل تعريج مهما صغر في شاطئ القناة. ومن قبيل الدقة أيضاً مطابقة ألوان الوسيلة الحقيقية ما أمكن، فإذا كانت الوسيلة نموذجا لنبات فيحسن أن تكون ألوان الأوراق خضراء وألوان الأزهار والثمار مقاربة للأصل حتى لا تثبت أخطاء لونية في ذهن التلاميذ. ومن قبيل الدقة أيضاً وخصوصاً في الوسائل المستوردة أو الموجودة بالشركات التجارية أن تفحص هذه الوسائل بوساطة الإخصائيين في ميادين العلوم والآداب للتأكد من صحة المعلومات والبيانات المتضمنة في تلك الوسائل.

14 - يجب أن تكون الوسيلة متينة الصنع، حتى يمكن تداولها بأمان ولتبقى أكبر مدة ممكنة تحقيقاً للناحية الاقتصادية. وبذلك يمكن الانتفاع بالمبالغ لإنتاج وسائل عديدة بدلا من إنتاج الوسيلة غير المتينة نفسها بين فترة وأخرى.

15 - يفضل في بعض الوسائل، كالنماذج مثلا، أن تفك وتركب بسهولة إذا كان الغرض منها معرفة تركيب الموضوع: فإذا كان موضوع الدرس عن الهرم الأكبر مثلا وسيوضح المدرس الحجرات بداخله فالأفضل أن يكون النموذج من جزئين مركبين معاً يوضحان شكل الهرم من الخارج ويوضحان عند انفصالهما المحتويات الداخلية وما فيها من حجرات ودرج، إلخ.

16 - عند تصميم وسيلة وإنتاجها يمكن إدخال تعديلات نتيجة خبرات المدرس عند استخدامها، ثم إنتاجها بشكل أفضل. فالتجريب على الوسيلة ضروري للتعرف على ما بها من نقص. ويمكن قبل الإنتاج الواسع لوسيلة ما تجربتها في فصل أو فصلين لتقويمها وتعديلها في النموذج الأصلي؛ ثم يمكن إنتاجها على نطاق واسع للتوزيع.

7 - التدريب

ومن الخطوات الرئيسية في نجاح برنامج الوسائل التعليمية العناية بعملية التوجيه والتدريب، باستمرار؛ لإكساب المشتغلين بالتعليم المعلومات والاتجاهات الأساسية اللازمة لتنميتهم، ولنقلها إلى أكبر عدد ممكن من المدرسين. ويعني هذا عمل برامج تدريبية مركزية في الوسائل التعليمية، لتدريب وتوجيه القادة المحليين ليعودوا إلى مناطقهم أو أقسامهم ومدارسهم حيث يدربون غيرهم في الميادين نفسها التي دربوا عليها. وبذلك تتسع النواة وتنتشر الحركة تدريجياً. وتستدعي هذه العملية وضع مناهج للتدريب والمعاونة في إقامة معارض عامة أو محلية وتوجيهها، وإصدار الكتيبات والنشرات والتقارير التوجيهية في ميادين الوسائل التعليمية مثل كيفية المحافظة على العينات المحفوظة في المحاليل، وكيفية الطباعة بالشاشة الحريرية، وكيفية تنظيم معرض للوسائل، وكيفية استخدام أجهزة العرض والمحافظة على المحنطات الحيوانية وصناديق العينات التعليمية بالمدارس وصيانة المصورات، وما إلى ذلك.

وبرامج التدريب على الوسائل لابد أن تقابل الاحتياجات المحلية: فتنفذ أولا البرامج الأكثر أهمية والتي تحتاج إليها الأقسام والمدارس: فإذا اتفق على تزويد المدارس بأجهزة لعرض الأشرطة الثابتة فلا بد أن يسبق ذلك أو يتبعه مباشرة التدرب على استخدام وصيانة هذه الأجهزة، فلا نفع في جهاز لا يعرف شخص كيف يستخدمه. ولابد أن يراعى في التدريب الاستخدام التعليمى للوسائل: فليست المسألة هي التدريب الميكانيكي على إدارة جهاز ما، وإنما الأهم هو حسن استفادة المدرس من هذه الوسيلة في تدريسه واستفادة التلاميذ في تعليمهم. وتوجد برامج تدريبية مواصفاتها كالآتي:

أهداف الدراسة ووحدات البرنامج وفكرة عامة عن طريقة تقويم هذا البرنامج التدريبي. وهذا المثال ليس بقصد تقليد ما به، وإنما للدراسة والمناقشة.

أولا - أهداف البرنامج التدريبي :

١ - إعداد وتدريب قادة في مختلف فروع الوسائل التعليمية، لنشر الوعي بين مدرسي المعاهد العليا وطلبتها لإنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها.

٢ - إيجاد نواة في المناطق للقيام بالتدريب على مختلف الوسائل التعليمية.

٣ - المشكلات التعليمية التي تواجه الدارسين، ودور الوسائل التعليمية في علاجها.

ثانياً - وحدات البرامج وتوزيع ساعات العمل:

الوحدة الأولى - التعليم بالسينما والإذاعة:

	ق س
1- دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم	1.30
2- الفلم كوسيلة تعليمية	1.0
3- الاستخدام التعليمي للأفلام	3.0
4- اختيار الأفلام التعليمية وتقويمها	5.0
5 - الإمكانيات القائمة لتوزيع الأفلام	1.0
6 - إعداد قاعة العرض	1.30
7- تشغيل الأجهزة السينمائية	6.0
8- معلومات عامة عن الأفلام والأجهزة	1.30
9- الاستخدام التعليمي للإذاعة	1.30
10- أهم عناصر البرنامج الإذاعي	2.0
11- الإخراج الإذاعي	2.0
12- تشغيل أجهزة الإذاعة والتسجيل	1.3
13- زيارة إدارة الوسائل التعليمية	2.3
14- تقويم عام	1.3
(المجموع)	31.30 ساعة

الوحدة الثانية - التصوير الفوتوغرافي:

	ق س
1 - دور الوسائل في التعليم	1.30
2 - الصورة الفوتوغرافية كوسيلة تعليمية	2.00
3 - تركيب ألة التصوير ووظيفة كل جزء فيها	2.00
4 - المواد الحساسة	1.30
5 - أسس التصوير الفوترغرافي	2.00
6 - القيام بعملية التصوير الفوتوغرافي	5.30
7 - إظهار الأفلام والأوراق الحساسة	2.00
8 - التعرف على السلبية وانتقاء الأوراق الحساسة المناسبة	1.30
9 - طبع وتكبير الصور الفوتوغرافية	4.00
10- إعداد الصور الفوتوغرافية للعرض	1.30
11 - تأسيس معمل تصوير وأرشيف الصور	2.00
12 - تقويم إنتاج الدارسين	2.00
13 - تقويم عام للدورة	1.30
14 - زيارة إدارة الوسائل التعليمية	2.30
(المجموع)	31.30 ساعة

الوحدة الثالثة - النماذج واللوحات التعليمية:

	ق س
1 - دور الوسائل التعليمية في التعليم	1.30
2- عرض للخامات والأدوات المستخدمة	2.00
3- عرض عملي لإنتاج قالب من الجبس وصب النموذج	2.00
4 - النموذج كوسيلة تعليمية	1.30
5 - إنتاج النماذج عملياً	8.00
6 - اللوحة الإخبارية	1.30
7 - اللوحة الوبرية	7.00
8 - السبورة	1.30
9- اللوحة الكهربية	1.00

10 – تقويم عام للدورة	1.30
11 – زيارة إدارة الوسائل التعليمية	1.30
12 – إنتاج الصور الشفافة اليدوية	1.30
(المجموع)	31.30 ساعة

الوحدة الرابعة – الصورة الشفافة :

	ق س
1 – دور الوسائل التعليمية في التعليم	1.30
2 – المصورات كوسيلة تعليمية	2.00
3– الطرق المختلفة لتكبير الصور	2.30
4 – إنتاج المصورات التعليمية	11.0
5 – إنتاج الشفافة اليدوية	3.30
6 – نقل الصور من المجلات	2.00
7 – صيانة المصورات	1.30
8– تقويم عام للدورة	1.30
9 – زيارة إدارة الوسائل التعليمية	2.30
(المجموع)	31.30 ساعة

ثالثاً – تقويم البرنامج التدريبي:

تناول تقويم الدارسين: مواظبتهم وإنتاجهم وما يكتبونه من تقارير فردية. واستخدمت في ذلك بطاقات تقويم الوحدات المختلفة التي مر بها الدارسون. كذلك كتب السادة الموجهين تقارير مفصلة عن سير هذه الوحدات. والقيام بأستفتاء للدارسين لتحديد النواحي التي أفادوا منها ومدى إمكانية تطبيقهم لما تعلموه، ورأيهم في مدة البرنامج وموعده ومدى العناية بكافة النقاط التي كانوا يأملون في معالجتها.

8 – تقويم برنامج الوسائل

كذلك لابد من إجراء عملية التقويم باستمرار للبرنامج وتفصيلاته من كافة الوجوه حتى يتأكد المسئولون من أنه قد حقق الهدف الذي وضع من أجله اقتصادياً وتعليمياً، بحيث تكون الوسائل قد استخدمت أحسن استخدام، وانتشرت، وأقبل عليها المدرسون والتلاميذ، وأفادوا منها أعظم فائدة.

الفصل السادس

أ- إدارة الصف/ الفصل (*)

1- مقدمة:

لقد شهد القرن العشرون في بدايته تطوراً في مفهوم التربية، بحيث أصبح يعني التنمية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للفرد في تفاعله مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، حتى يكون- أي الفرد- قادراً على التكيف مع ذاته ومجتمعه.

كما حدث في الفترة ذاتها تطوراً جديداً في علم الإدارة لاقامتها على أسس علمية ، وقد تجلى ذلك في مجال إدارة الأعمال، ثم إنتقل إلى الإدارة العامة، وفروعها ومن بينها إدارة التعليم.

وقد أدى وضع الإدارة في هذه المجالات وغيرها إلى فهم طبيعتها والتوصل إلى كثير من الحقائق والمبادىء التي أسفرت ممارستها عن تطور العمل الإداري، «وأصبح لزاماً على كل مشتغل بالإدارة، أو مرشح لها، أن يلم بأطراف علمها الجديد ويهتدي به في عمله على بصيرة، وأصبح الإداري الكفء هو من يستمد سلطته من علمه أكثر من الصلاحيات التي تمنحها له القوانين واللوائح.»

وإذا إعتبرنا أن التربية هي عملية التنظيم الاجتماعي لظواهر التعليم الإنساني، وإذا سلمنا بأن التربية أداة لتعديل سلوك الفرد ونمط تفكيره من أجل تكيفه مع ذاته وبيئته. وإذا نظرنا إلى التعليم بصفة عامة والتعليم الصفي بخاصة في جملة البلدان العربية، وجدنا أنه في حاجة إلى تحسين نوعيته وزيادة فعاليته.

ومن هنا ينتظر أن يشهد هذا المجال جهوداً جادة وكبيرة تتجاوز محتوى التعليم ووسائله وأدواته وأهدافه، فتمتد إلى بيئات التلاميذ وأوساطهم الاجتماعية لتسهم مساهمة مباشرة في تطويرها. لكن ليس كل ما ينتظره التعلم والتعلم الصفي يدركه، فهناك قوى وعوامل كثيرة داخل الصف الدراسي وخارجه تقف على الطريق تعوق أو تيسر، تشد إلى الوراء أو تدفع إلى الامام... والإدارة الصفية من أهم هذه القوى والعوامل المؤثرة في التربية الصفية.

وإذا أخذنا بالرأي القائل: أن نجاح التربية الصفية يتوقف بشكل كبير على إمتلاك المعلم لكفايات علمية ومهنية وإدارية، أدركنا قيمة التعرف على مفهوم الإدارة الصفية وعناصرها المكونة

---

* الادارة الصفية في التعليم. مكتبة الفلاح الكويت عام 1992 أ.د محمد أحمد كريم د. صلاح عبد الحميد مصطفى د. نجاة عبد الله النابه د. عبد الرحمن عبد العزيز الشهيل كلية التربية جامعة الأمارات العربية المتحدة. العين.

وخصائصها والعوامل المؤثرة فيها، في مرحلة تصاعدت فيها أصداء النقد الموجه للعملية التربوية في مدارسنا ودورها في إحداث النمو الشامل للمتعلم، وأدركنا في الوقت ذاته عمق وتشعب هذا الموضوع مجال دراستنا، مما يجعلنا نقرر أنه لا يشكل دراسة شاملة لما يحويه من اتجاهات معرفية، وإنما هو أقرب إلى أن يشكل مثيرات لإعادة النظر في مفاهيمنا عن الإدارة الصفية وواقعها في إطار نظامنا التعليمي. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة.

وتعتبر الإدارة الصفية جزءاً من الإدارة المدرسية ككل، وصورة مصغرة منها، والمنفذ للسياسة التي تخططها هذه الإدارة أي أن صلة الإدارة الصفية بالإدارة المدرسية هي صلة الخاص بالعام.

وهي- أي الإدارة الصفية- تعمل على تهيئة البيئة الصفية المناسبة التي تؤدى دوراً فاعلاً وأساسياً في عمليتي التعليم والتعلم وفي الصحة النفسية للمتعلمين، فالمناخ الصفي الديمقراطي يؤدي إلى آثار إيجابية على المتعلمين والتعلم بينما يؤدي المناخ التسلطي إلى آثار سلبية تحد من مشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الموقف التعليمي/ التعلمي.

وتلعب الإدارة الصفية الفاعلة دوراً هاماً في استثمار الوقت والامكانات المتوافرة والجهود المختلفة وتوظيفها في تحقيق تعلم ذي معنى للمتعلمين وقابل للانتقال والاستفادة منه في المواقف الحياتية ذات الصلة.

وإذا كان التعليم مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تيسير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر، وإذا كانت إدارة الفصل تستهدف خلق الظروف وتوفير الشروط التي يحدث في إطارها التعلم، فإن هذا يعني أن الإدارة الصفية الفعالة شرط ضروري للتعلم الفعال. فالمنطق البسيط يدعم الفكرة القائلة بأن الإدارة الفعالة للصف جانب هام من عملية التعليم والتعلم. إضافة إلى أن البحوث النفسية والتربوية التي أجريت على فاعلية التدريس تؤكد أهمية الإدارة الفعالة للصف في تحقيق الأهداف التربوية. فهناك أعداد متزايدة من البحوث تكشف عن وجود علاقات موجبة بين أساليب معينة للمعلم في إدارة الصف وبين نتائج سلوكية مرغوب فيها لدى التلاميذ، بما في ذلك تحصيلهم واتجاهاتهم الدراسية.

ومن خلال ملاحظة مايجرى في غرفة الصف وما يمارسه المعلم في هذا المجال، يتبين لنا أن السلوك الوظيفي للمعلم ينقسم إلى نوعين رئيسيين: تعليمي وإداري، وأن السلوك الإداري التنظيمي يشكل في حقيقته جوهر العمل غير التعليمي/ التعلمي. ورغم إعتقادنا أن الفصل بين المهام الإدارية والتعليمية هو في حقيقته فصل غير منطقي، باعتبار التعليم هو تنظيم للتعلم، وأن تنظيم التعلم يعني إدارة هذا التعلم، أي إدارة الموقف التعليمي بما ييسر عملية التفاعل مع عناصر الموقف من أجل التعلم، إلا أننا قد فصلنا بين السلوك التعليمي والسلوك الإداري من أجل القاء الضوء على طبيعة سلوك المعلم في غرفة الصف، وبما يعزز أهمية مكانة السلوك الإداري.

وقد أظهرت بعض الدراسات الميدانية التي أجريت في هذا المجال أن ٨٥٪ من الواجبات اليومية التي يقوم بها المعلم هي واجبات إدارية في طبيعتها.

ومهما يكن قدر الواجبات الإدارية اليومية التي يؤديها المعلم- على إعتبار أنها دراسات أجريت في نظم تعليمية متقدمة- فقد أجمعت كثير من الدراسات على أهمية المهارات الإدارية والتنظيمية للتدريس، وأن المعلم لا يحقق النجاح في عمله، دون أن يمتلك القدرة على أداء المهام الإدارية للتعليم.

وقد أكد كل من جود (Good) وميدلى (Medley) على أهمية إدارة الصف ليس لكونها واحدة من أهم الكفايات التدريسية للمعلم فحسب، ولكن كذلك لكونها ترتبط إرتباطاً مباشراً بأداء التلاميذ وتحصيلهم.

بينما أوضحت مجموعة أخرى من الدراسات مثل: دراسة أفرتسون وزملائه (Evertson & Evetal). أهمية إدارة الصف للتدريس الفعال.

من هنا فإن الإدارة الصفية- وفي إطار تطور العملية التربوية- تصبح عملية هامة في المدرسة الحديثة، بل أن أهميتها تزداد بزيادة مجال المناشط التربوية واتساعها في ناحية واتجاهها نحو المزيد من التخصص والتنوع من ناحية أخرى. إضافة إلى ما أحدثته التطورات العلمية والتكنولوجية- وخاصة في مجال تكنولوجيا التعليم- ومازالت تحدثه من تغييرات في طبيعة وممارسات العملية التربوية. وأصبح على المعلم كمسئول عن الإدارة الصفية أن يواجه باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الانسانية وتعقيداتها واستخدام أساليب وتطبيقات ميادين متعددة من المعرفة- وخاصة الإدارة- تجعله قادراً على التواصل والتفاعل الإيجابي مع المتعلمين في المواقف التعليمية التعلمية وفي إطار النشاطات المنظمة والمحددة الرامية إلى تحقيق الأهداف المرجو على أصول ومبادىء علمية.

ولذلك فإن نتائج عملية التعليم والتعلم منوطة إلى حد كبير بادارتها التي تمثل القيادة المسئولة عن سير العملية التربوية- في الصف المدرسي- وحسن توجيهها، على أساس أن النجاح في أي عمل من الأعمال، أو أي تنظيم من التنظيمات، يعتمد على الطريقة أو الأسلوب الذي تدار به تلك التنظيمات أو الاعمال، وقدرة تلك التنظيمات- أي الصف الدراسي- على توجيه الأعمال والنشاطات نحو الأهداف المرغوب تحقيقها.

ومن هنا ندرك أن أي جهد يبذل في سبيل إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة يجب أن يهدف في جانب منه إلى مساعدته في الوصول إلى مستوى مناسب من التمكن في سلوكه الإدارى بحيث- أي المعلم- يكون قادراً بالفعل على ممارسة أدواره في الصف الدراسي وخارجه على أفضل وجه ممكن.

لكل مما سبق تتحدد أسئلة هذه الدراسة فيما يلي:

1- ما هو المفهوم العلمي للإدارة الصفية؟

2- ما علاقة الإدارة الصفية بالإدارة المدرسية والإدارة التعليمية؟

3- ما هي أهداف الإدارة الصفية؟

4- ما هي الرؤية التحليلية لآليات الإدارة الصفية ما منظور تحليل النظم؟

5- ما هي مقومات الإدارة الصفية الحديثة؟

6- ما هي خصائص الإدارة الصفية التي تميزها عن غيرها من العمليات الإدارية الأخرى.

2- تعريف مفهومي الإدارة والقيادة:

يبدو أنه ليس من المنطق المعقول، أن نتعرض لمفهومي الإدارة والقيادة الصفية، دون أن نبدأ أولا بتعريف مفهومي الإدارة والقيادة وتحديد معناهما لأن التعريف في حد ذاته يمكن أن يلقي بعض الضوء على مضمون المفهومين، ويكشف ما ينطويا عليه من بعد وفلسفة. فضلا عن أنه يحدد المجال الواسع أو الأطر العامة لمفهومي الإدارة والقيادة.

بيد أن الأدب الإداري المعاصر لا يتقيد بتعريف موحد لمفهوم الإدارة وإنما يعرض تعريفات متعددة لهذا المفهوم باعتباره مفهوما واسعا يصعب تحديده، وعلى أساس أن الإدارة ليست مجرد مصطلح يمكن تعريفه بسهولة، وإنما يرتبط بنظام المؤسسة ككل في جوانبه المختلفة ليشمل أهدافها وفلسفتها والعاملين فيها، وطرق العمل المتبعة، وتوطيد العلاقة بين المؤسسة والمجتمع المحلي إلى غير ذلك من العمليات المرتبطة بالمؤسسة داخل إطارها الخاص وخارجه.

واستناداً إلى هذا العرض المجمل لطبيعة مفهوم «الإدارة» فإننا سنذكر عدداً محدوداً من التعاريف العامة لهذا المفهوم لنستخلص منها بعدئذ تعريفاً واحد نطلقه على الإدارة الصفية، وتعريفاً آخر نصف به القيادة الصفية التربوية.

يعرف «فينفر» الإدارة بأنها: «تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف مرغوبة».

ويعرفها دونالدكلو (Donald J.clobgh) بأنها: «فن قيادة وتوجيه أنشطة مجموعة من البشر نحو تحقيق هدف مشترك».

ويعرف «لسنكتون» الإدارة وظيفيا فيذكر: أن وظيفتها الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وأقل التكاليف في حدود الموارد والتسهيلات المتاحة وحسن استخدامها».

ويعرفها (منير مرسي) بأنها «القدرة على الانجاز).

أما القيادة كمفهوم فيعرفها (بيش) بأنها «عملية للتأثير في أشخاص آخرين لتحقيق أهداف معينة».

بينما يعرفها (زكي هاشم) بأنها «توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين».

أما (عبد الكريم درويش) فيعرفها بأنها القدرة التي يؤثر بها المدير على مرؤوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وإيجاد التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته».

ونحن إذا حللنا هذه التعاريف- على قلتها- بدقة وإمعان، نستطيع أن نستخلص منها عدداً من الأهداف العامة للإدارة هي:

1- تخطيط الأعمال أو المهام في ضوء الأهداف المنشود تحقيقها في المؤسسة (الصف الدراسي).

2- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل الإداري والعاملين معه في العمل وتوجيهها بما يتفق وفلسفة المجتمع وأهدافه.

3- إستخدام الطاقات البشرية والمادية المتاحة استخداماً علمياً وعقلانياً من أجل تحقيق إنجاز معين يخدم أهدافاً محددة سلفاً.

4- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الجماعي بين الإداري والعاملين من جانب، وبين العاملين أنفسهم من جانب آخر، لتنفيذ أو تحقيق الأهداف المنشودة.

وفي ضوء هذه الأهداف العامة للإدارة يمكن أن يقوم الإدارى من ماطلق مسئولياته بدور القائد للعمل في صفوف العاملين بروح العمل الجماعي، لتنفيذ أو تحقيق أهداف المؤسسة (الفصل الدراسي).

ومن هنا يتبين لنا أنه لايوجد فرق جوهري بين الإدارة والقيادة من حيث الغايات والمضامين العامة، وإنما يكمن الخلاف في الأساليب والممارسات التي يتبعها الإداري أو القائد في الوصول إلى تلك الغايات أو الأهداف المرجوة. وأن السلوك القيادي أوسع وأشمل من السلوك الإداري.

3- مفهوم الإدارة الصفية:

بعد هذا العرض الموجز لمفهومي الإدارة والقيادة، نستطيع أن نعرف الإدارة الصفية في المجال التربوي بأنها «مجموعة من المبادىء والإجراءات التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين، وتنسيق معطيات وعوامل التعليم والتعلم بصيغ تسهل عملية التربية الصفية، وتتجه بالطاقات والامكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف معينة.».

وحيث أن الصف الدراسي، يتكون في العادة من مجموعة من تلاميذ ذوي خصائص شخصية وقدرات متباينة نسبياً هو بحد ذاته تنظيم تربوى يعمل أفراده معاً من أجل تحقيق أهداف معينة مشتقة من فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم واتجاهات العصر وطبيعة العملية التربوية ذاتها.

فإن الإدارة الصفية وفق المعنى السابق، هي مفهوم واسع لا يقتصر على الجوانب الإدارية بمفهومها التقليدي، والتي تتمركز حول الضبط والنظام الذي يكفل هدوء التلاميذ في الصف ليتمكن المعلم من التدريس وإنما يرتبط هذا المفهوم بالتربية الصفية بجوانبها المختلفة، والتي تشمل كل ما يتصل بالمتعلم، والمعلم، والمنهج الدراسي، والأهداف التربوية والاشراف على الأنشطة والفعاليات الصفية المختلفة، وتوطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ، وغيرها من العمليات التربوية الصفية التي تتم داخل الصف الدراسي.

وهي- أي الإدارة الصفية- وفق هذا المعنى ليست غاية في ذاتها بل وسيلة إلى غاية هي تنمية شخصية التلميذ. حتى يكون قادراً على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، بل وتطويرها.

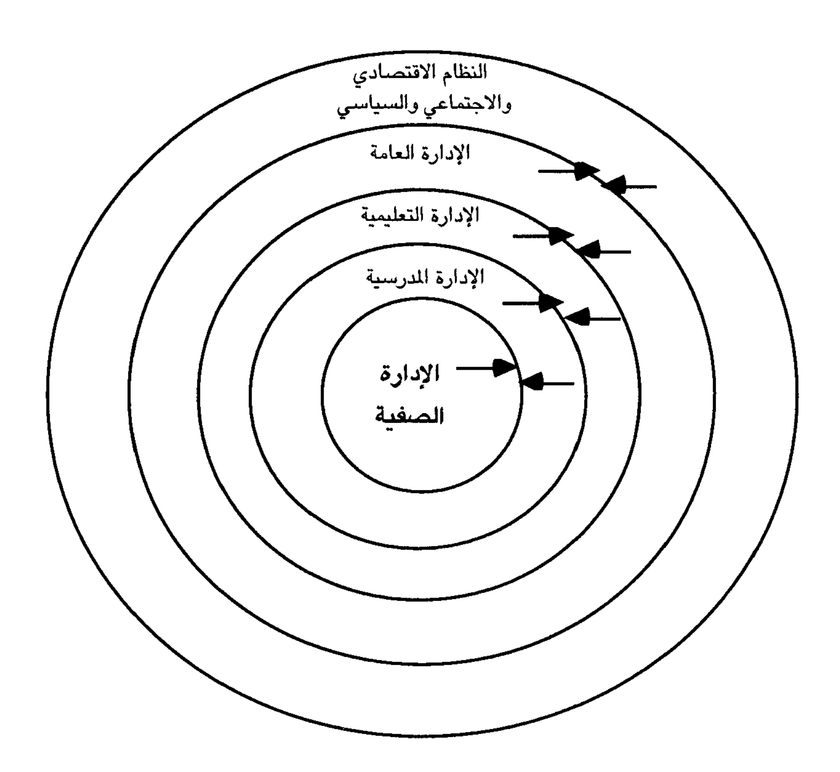
بيد أن القيادة الصفية التربوية- وفي ضوء ماسبق- تعني : أن كل نشاط صفي يجب أن يدرك فيه المعلم أنه عضو في جامعة يرى مصالحها، ويهتم بأمورهم، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحها عن طريق التفكير العقلاني والتعاون المشترك في تحديد الأهداف ورسم الخطط وتوزيع المسئوليات وفق قدرات وإستعدادات التلاميذ والامكانات المادية المتاحة وفي إطار العلاقات التنظيمية التي تحكم الجماعة الصفية وتوجهها وتنسق بينها.

وهي- أي القيادة الصفية وفق هذا المعنى- تتميز عن الإدارة الصفية التي عرفناها قبل قليل- لا تعتمد كلياً على السلطة وما منحتها من مسئوليات، وإنما تعتمد على قدرتها في جعل سلطة الجماعة (التلاميذ) ومصلحتها التي لا تتعارض مع المصلحة العامة، هي الموجه الأساسي لجهود الجماعة والضابط لسلوكها لجعل التعليم والتعلم أمراً ممكناً وممتعاً وهادفاً دون إهدار في الجهد أو الوقت.

ومن هنا فإن المعلم أثناء ممارسته للدور الإداري قد يفقد دوره القيادي إن هو لم يستطع أن يؤدي ما يفرضه عليه هذا الدور القيادي من التزامات وظيفية وإجتماعية وأخلاقية، ولم يكن يملك قدراً من الكفايات العلمية والمهنية، ولم يوفر لمن يعمل معهم (التلاميذ) قدراً من العلاقات الإنسانية الفعالة التي تعتمد على الاحترام المتبادل والتقدير لكفاءات وقدرات طلابه وتحقيق الأمن والاطمئنان لهم، وبذلك يفقد دوره القيادي ولكنه يحتفظ بمركزه كإداري مسئول عن الصف الدراسي، مما تكون له إنعكاسات سلبية على العملية التربوية داخل الصف الدراسي وخارجه تحت إشرافه.

4- العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والإدارة الصفية:

يشير الأدب الإداري التربوي المعاصر إلى أن هذه المفاهيم الثلاثة لا تعني شيئاً واحداً. فالإدارة التعليمية هي «مجموعة العمليات والموارد والامكانات والتشريعات واللوائح أوالقوانين التي تنظم عمل النظام التعليمي في مجتمع ما، وفقاً لفلسفته، وأوضاعه، والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه لتحقيق أهدافه.»



(شكل رقم1) [نموذج العلاقة بين الإدارة الصفية والنظم الأم]

أما الإدارة المدرسية فهي «مجموعة من العمليات المتكاملة، والخطط التي يشرف على ممارستها مدير أعد إعداداً خاصاً، وذو مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة».

ويتحدد مستواها الاجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط وهي بهذا تصبح جزءاً من الإدارة التعليمية.

بينما الإدارة الصفية- ووفق المفهوم الذي أشرنا إليه سابقاً- تتعلق بما يتم في الصف الدراسي من أجل تحقيق هداف تربوية ويتحدد مستواها الإجرائى بأنه على مستوى الصف المدرسي فقط، وبذلك تكون جزءاً من الإدارة المدرسية، أي أن صلة الإدارة الصفية بالإدارة المدرسية هي صلة الخاص بالعام. [أنظر شكل (1)].

ويتبين من الشكل رقم (1) أن الإدارة الصفية تؤثر وتتأثر بالإدارة المدرسية والإدارة التعليمية بل والإدارة العامة والنظام المجتمعي بكافة أنظمته الفرعية.

وبذلك فإن تحقيق الإدارة الصفية لأهدافها يعتبر المقدمة الأولى لتحقيق أهداف الإدارة المدرسية ومن ثم الإدارة التعليمية.

وحيث أن الإدارة الصفية لم يعد محور إهتمامها تسيير شؤون التعليم والتعليم الصفي سيراً روتينياً، ولم يعد هدف المعلم مجرد المحافظة على النظام (Discipline) في صفه الدراسي، والعمل على إتقان التلاميذ للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل يدور حول توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد في تحقيق النمو الشامل للمتعلم في ضوء تفاعله مع البيئة.

من هنا فقد طرأت تعديلات في أهداف الإدارة الصفية بسبب إستبدال محاور عملها بمحاور عمل أخرى جديدة. فما هي إذن أهداف الإدارة الصفية الحديثة.

5- أهداف الإدارة الصفية:

تسعى الإدارة الصفية إلى تحقيق أهداف تربوية: ومن ثم فهي تعني بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأهداف التربوية موضع التنفيذ، وتهتم باستثمار الإمكانات المادية وتشمل الصف الدراسي (كمكان) والتجهيزات والأدوات والمواد التعليمية، إضافة إلى الموارد البشرية المتمثلة في المعلم والتلاميذ، وذلك من أجل تحقيق أهداف عامة تتمثل فيما يلي:

1- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والتلاميذ.

2- استخدام عناصر الإدارة الصفية (البشرية والمادية) المتاحة إستخداماً علمياً وعقلانياً لإحداث التعليم والتعلم المرغوب فيهما.

3- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلاميذ بما يتفق والأهداف المنشودة.

4- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف الدراسي.

5- الإدارة الصفية كنظام من أنظمة التربية الصفية:

يقصد بالنظام «مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكونة لشيء ما». وأي نظام يمكن أن يكون جزءاً من نظام آخر أكبر، كما يمكن أن يحتوي على عدة نظم أصغر منه».

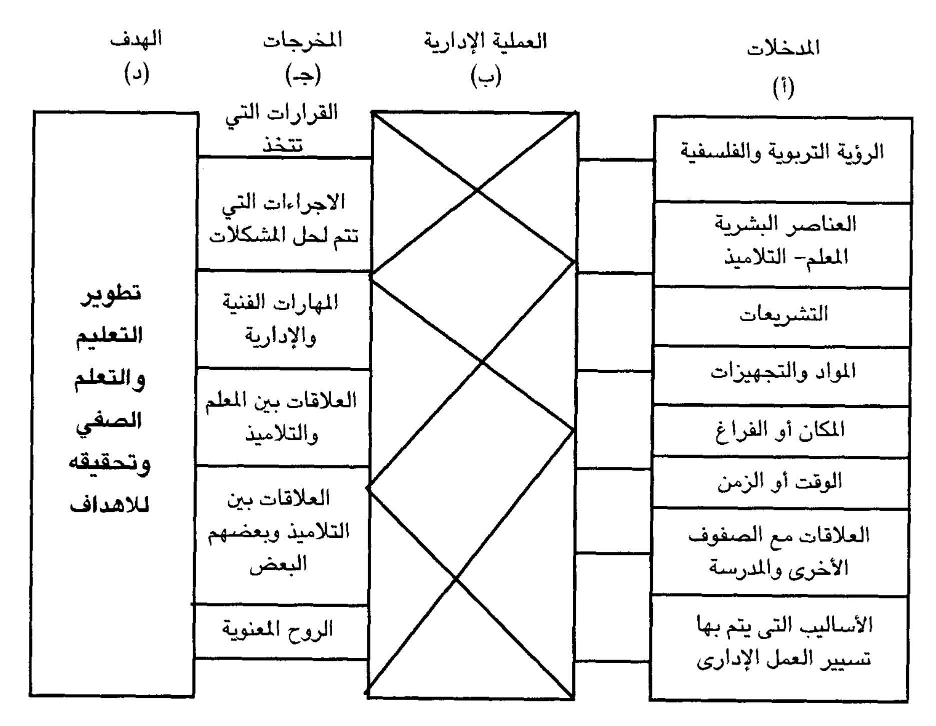
وإذا ما أخذنا بفكرة تحليل النظم (System Analysis) وإعتبرنا الإدارة الصفية نظام فرعي من نظام أكبر هو النظام الصفي أو التربية الصفية، أدركنا قيمة دراسة الإدارة الصفية كنظام للتعرف على مكوناتها التي يمكن أن نحدث فيها تعديلات تؤدي إلى تحسين نوعيتها وزيادة فاعليتها في التربية الصفية.

من هنا فإننا عندما ننظر إلى الإدارة الصفية نظرة نظامية تحليلية، نجدها - شأن كل «نظام»- تتألف من ثلاثة عناصر أساسية هي:

1- مجموعة من المدخلات التي تكسب الإدارة الصفية مقومات فعاليتها ودرجة جودتها.

2- عملية تفاعل بين هذه المدخلات على طول جبهة التعليم والتعلم الصفي في إتجاه الأهداف المحددة أو المرغوبة، وهذه العملية هي التي تمنح الإدارة الصفية فعالتيها في الحركة والاداء.

3- مجموعة من المخرجات تعطي للتعليم والتعلم الصفي قدرته على الحركة والتطور في سياق أهدافه، وتكون مؤشراً للكفاية الإدارية (أنظر شكل رقم2).



شكل رقم (2) نظام الإدارة الصفية

عندما نتمعن في هذا التحليل «لنظام الإدارة الصفية» نجد أن مجموعة المدخلات وعملية التفاعل بينهما هما العاملان الرئيسيان (المتغيران المستقلان) في تطوير الإدارة الصفية، وبقدر ما يطرأ عليهما من تحسينات أو تعديلات تتغير الإدارة بل يتغير نمطها. أما الناتج الإداري فهو محصلة لهما وهو يمثل بدوره العامل الحاسم في تطوير التعليم والتعلم الصفي.

ويمكن ملاحظة أن أبرز مدخلات الإدارة الصفية تتمثل فيما يلي:

(أ) الرؤية التربوية والفلسفية والمبادىء التي توجه العمل التعليمي/ التعلمي ويهتدي بها المعلم في إدارته للصف الدراسي.

ونشير هنا في هذا الصدد إلى أن التعليم والتعلم الصفي في البلدان العربية يجد الآن نفسه أمام رؤى ومفاهيم واتجاهات جديدة سوف يؤدي تبنيها إلى تغيير شامل في طبيعته. ومن الجديد في هذا الميدان: «التعلم الذاتي» و«التعلم الفردي والجمعي» و«التعليم متعدد الوسائط» و«التعليم عن طريق العمل»... وغير ذلك.

(ب) العناصر البشرية وتمثل العمود الفقري لكل نشاط والتي يتوقف على كفايتها -بدرجة كبيرة- الاستخدام الامثل لمدخلات الإدارة الصفية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التلاميذ هم مادة إجرائها- أي الإدارة الصفية- ومحور مبادئها والمشارك في عملياتها ومبرر وجودها التربوي بصفة عامة.

(جـ) التشريعات أو مجموعة القوانين واللوائح والقواعد التي تحدد السلطات والمسئوليات وكيفية ممارستها وتضع نظم الثواب والعقاب وتوضح نظم التقويم والمراقبة والإشراف وترسم خطوات العمل.

(د) المواد والتجهيزات التي تستخدم في التعليم والتعلم وتسهل حركتهما.

(هـ) المكان: الذي يتم فيه العمل كالغرفة الصفية أو المختبر أو مركز الموارد التعليمية وغيرهما مما يمكن أن يتم فيه التعليم والتعلم، وما يتصف به - أي المكان- من خصائص شكلية عامة وما يحتويه من أثاث وتسهيلات. أو حتى أماكن أخرى خارج المدرسة باعتبار أن عملية التربية يمكن أن تتم خارج المدرسة وتحت إشرافها.

(و) الوقت أو الزمن: ويعنى «حصة الدرس» أو يعنى اليوم الدراسي كله إذا كانت المدرسة تعمل بنظام اليوم المتكامل أو الزمن الذي يتطلبه النشاط، وهو - أي الوقت- يمثل الوسط الناقل الذي تتم عبره إجراءآت وعمليات الآدارة الصفية الحديثة من أجل الوصول إلى معدلات وصيغ جديدة يتحقق بها التطور في أقل وقت ممكن.

«ويقتضي ذلك أن يعي التلاميذ وبمساعدة المعلم أن ثمة وقتاً للهدوء والإنصات ووقتاً للحركة والنشاط، ووقتاً للعمل الصامت والتركيز، ووقتاً للحديث والمناقشة وتبادل الاراء والأفكار».

ويتوقف الزمن المحدد للحصة عادة على سن التلاميذ، ونوع المدرسة، ومتطلبات المادة وعدد المواضيع أو المواد في المنهج. وعلى المعلم أن يحدد الوقت النسبي الذي يخصص لكل نشاط بشكل يراعي فيه حاجات التلاميذ التعليمية ويتناول المهارات الأساسية المختلفة التي يجب أن ينميها لدى تلاميذه.

(ز) العلاقات: مع المجتمع المدرسي الذي يقوم بداخله العمل الإداري الصفي.

(ح) الأساليب: التي يتم بها تسيير العمل الإداري وتوجيهه وتطويره في شتى المجالات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه ليست كل مدخلات الإدارة الصفية، وذلك بحكم كون الإدارة الصفية ذات «حدود مفتوحة» شأن كل ظاهرة إجتماعية مما يجعل من اليسير على مدخلات أخرى لنظم إجتماعية متصلة بها أن تؤثر فيها بطريق غير مباشر (مثل العادات والتقاليد والقيم والإتجاهات السائدة في المجتمع).

أما نواتج أو مخرجات الإدارة الصفية فهي تنسجم مع الهدف الذي وجدت من أجله، وهو تسيير التعليم والتعلم وتطويره على النحو الذي يحقق أهدافه وهذه المخرجات تتمثل في مجموعة من القرارات التي تتخذ من قبل المعلم والتلاميذ والاجراءآت التي تتم، والحلول التي توضع للمشكلات، والمهارات الفنية والإدارية التي تستخدم والعلاقات الإنسانية المتوفرة والروح المعنوية. وكلها تشكل الكفاية الإدارية التي تستهدف تسيير عملية التعليم والتعلم نحو الأهداف المرجوة.

وإذا ما إنتقلنا إلى الإدارة وجدنا أنه يمكن رؤية هذه العملية من أبعاد ثلاثة متصلة هي:

البعد الأول: مجموعة من الوظائف أو العمليات الأصغر المستمدة من طبيعة الخدمات أو الواجبات التي يؤديها المعلم بمشاركة التلاميذ والتي تتمثل في:

(أ) **التخطيط:** وتعرفه (مادي نايلز) بأنه «العملية الواعية التي يتم بموجبها إختيار أفضل الطرق أو المسارات للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين». ويعني في التربية الصفية بالتهيؤ أو الاستعداد لكل خطوة ومهمة تعليمية بكل عناية ودقة قبل الشروع فيها ويتوقف عليه نجاح الإدارة الصفية أو فشلها، ويحتوي التخطيط هنا بالإضافة لعمليات تحضير الدروس اليومية وما تتضمنه من صياغة للأهداف السلوكية- المرغوب تحقيقها- بدقة ووضوح، وما تستوجبه خطة الدرس من أنشطة تعليمية تعلمية وجدولة وتوقيت لهذه الانشطة زمنيا بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين ومتطلبات تسلسل المهارة أو المهمة التعليمية، وذلك في ضوء قرارات إتخذت على أساس دراسة أفضل الاحتمالات الممكنة، وعمل تغذية راجعة بأساليب متنوعة وإجراء التصحيحات المناسبة في الوقت المناسب.

ومن هنا فإن التخطيط يقلل الوقوع في الخطأ ويمكننا من الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية، ويساعدنا على تشخيص مشكلات المستقبل وإتخاذ الإجراءات الكفيلة لمواجهتها، كما أنه يزيد من فعاليات المعلمين حيث تكون أهداف عملهم واضحة ومحددة مما يساعدهم على إتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأهداف المتوقع تحقيقها.

وتوجد مجموعة من القواعد ترتبط بالتخطيط قبل بدء التدريس في الصف وتتمثل فيما يلي:

- تجهيز المواد والأدوات اللازمة للتدريس.
- التأكد من جلوس التلاميذ في أماكن مناسبة لهم.

- توزيع المسئوليات بين التلاميذ للقيام بنشاطات تعليمية علمية.

- أخذ الغياب بدقة.

ويشير (بروفي) في هذا الصدد إلى أن العنصر الفعال في إدارة الصف المدرسي يتكون لدى المعلم من اليوم الأول لدخوله الصف، عندما يقوم باتباع مدخل منظم Systematic Approach وإعداد مسبق Advanced Preparation وتخطيط جيد Good planing قبل بداية الدراسة.

(ب) **التنظيم**: يعرفه (تيري) بأنه «الترتيب المسبق للأعمال اللازمة لتحقيق الهدف وتحديد السلطة والمسئولية التي يجب إسنادها إلى الأفراد الذين يتولون تنفيذ تلك الأعمال». وبذلك يعني التنظيم في الإدارة الصفية توزيع المسئوليات على التلاميذ في الصف وفق قدراتهم واستعداداتهم وتوزيعهم على مجموعات وتعريفهم بأدوارهم، ووضع القوانين والقرارات التي أصدرتها السلطات التعليمية لوضعها موضع التنفيذ، إضافة إلى تنظيم الغرفة الصفية وما تحتويه من تجهيزات وأثاث ومواد تعليمية ووضعها في المكان المناسب، وتوفير الإضاءة والتهوية المناسبة، وبما يفيد التربية الصفية ويسهل حدوثها.

ومن هنا فإن التنظيم يساعد على أن تعمل العناصر البشرية معاً بإنسجام من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة لايمكن تحقيقه لو عمل كل فرد على حدة.

(ج) **التوجيه**: ويتضمن توجيه السلطة والمعرفة لخدمة أهداف وطبيعة العملية الإدارية الصفية وفي إطار العوامل الاجتماعية المؤثرة (مثل العادات والتقاليد والقيم...) وأخلاقيات مهنة التعليم، وفي ظل مناخ عاطفي واجتماعي يشجع على التعلم. ويمكن أن يتحقق التوجيه الصحيح من خلال ما يلي:

- مراعاة مدى انتباه التلاميذ.
- تقديم حوافز للأداء الجيد.
- توفير النشاطات المناسبة مع مراعاة الفروق الفردية.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- مراعاة إحتياجات التلاميذ المتفوقين دراسياً وبطيئي التعلم.
- استخدام المناقشات الجماعية أثناء حل المشكلات الصفية.

(د) **التنسيق**: باعتبار أن مدخلات الإدارة الصفية تتضمن عناصر بشرية ومادية وكل عنصر من عناصرها يرتبط بعلاقات باعتباره منظومة فرعية في حد ذاته لذلك وجب أن تعمل جميعها في وحدة وتجانس لتحقيق الهدف. هذا بالإضافة إلى تحقيق الوحدة والتجانس بين أنواع السلوك الصفي مثل

إنتقال التلاميذ من مكان لآخر في الصف، وترتيب أدوارهم وتسلسلها أثناء التعلم والانتقال المناسب من نشاط لآخر.

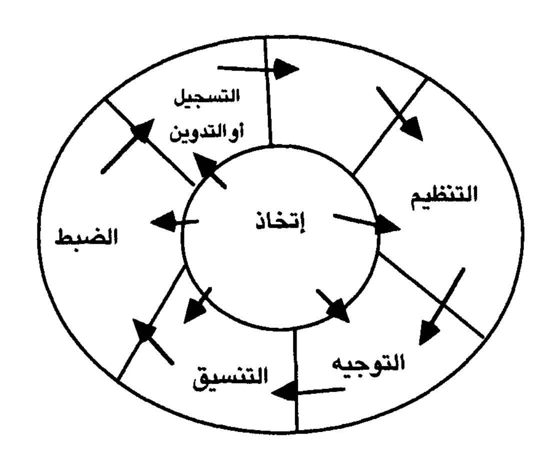
(هـ) **الضبط:** ويقصد به السيطرة والتحكم في السلوك الصفي للتلاميذ بصيغ تساعد على التعلم. ويركز الضبط في الغالب على تدخل المعلم وتعزيز السلوك الصفي الملائم واختزال السلوك غير الملائم كالتلاميذ الذي يقطعون حديث المعلم أو الذين يتحدثون دون إذن من المعلم أو الذين يتحركون في الصف دون هدف محدد وغير ذلك وهي سلوكيات تعوق إجراء النشاط أو المهمة التعليمية وفي هذا السياق ينبغي على المعلم أن يعود تلاميذه وبشكل تدريجي على ممارسة النظام والانضباط لما له من دور في توفير المناخ اللازم لهم لكي يتعلموا فردياً وجماعياً ويسيروا بانتظام نحو الأهداف المنشودة وبذلك ينمو لديهم الانضباط الذاتي النابع من داخل المتعلم نفسه والناشىء عن الاقتناع بدوره وأهميته له. والتلميذ المنضبط ذتياً يحافظ على النظام في غرفة الصف ويراقب سلوكه ذاتياً، ويحرص على الالتزام بتعليمات المعلم من أجل تعليم أفضل.

وتوجد مجموعة من القواعد التي يجب على المعلم مراعاتها لضبط سلوك التلاميذ وتتمثل فيما يلي:

- إظهار السلوك المرغوب فيه عن طريق المدح والثناء المعتدل.
- الحزم والانصاف أثناء التعامل مع التلاميذ.
- المراقبة الدقيقة للسلوك غير الملائم.
- تجنب الاستهزاء والسخرية من التلاميذ.
- تجاهل السلوك (غير الملائم) المعوق للتعليم.
- التسلسل في عرض المادة أثناء شرح الدرس.
- استخدام السرعة المناسبة أثناء شرح الدرس.

(و) **التسجيل أو التدوين:** باعتبار أن أعمال التسجيل والتدوين، تتضمن في العادة عمليات مثل: تسجيل الحضور والغياب ونتائج الاختبارات وملء البطاقة المدرسية لكل تلميذ، وتتم مثل هذه العمليات باستخدام المعلم لدفاتر وملفات وبطاقات تخصصها الإدارة المدرسية لمثل هذه الأمور.

ومن الجدير بالذكر أن قيام المعلم وتلاميذه بهذه الوظائف- ومنذ بداية العام الدراسي ووفق القواعد والمبادىء التنظيمية الصادرة من السلطات التعليمية الأعلى أو المتفق عليها بين المعلم وتلاميذه، يساعد بشكل كبير في جعل الإدارة الصفية إدارة فاعلة. (أنظر شكل رقم 3)



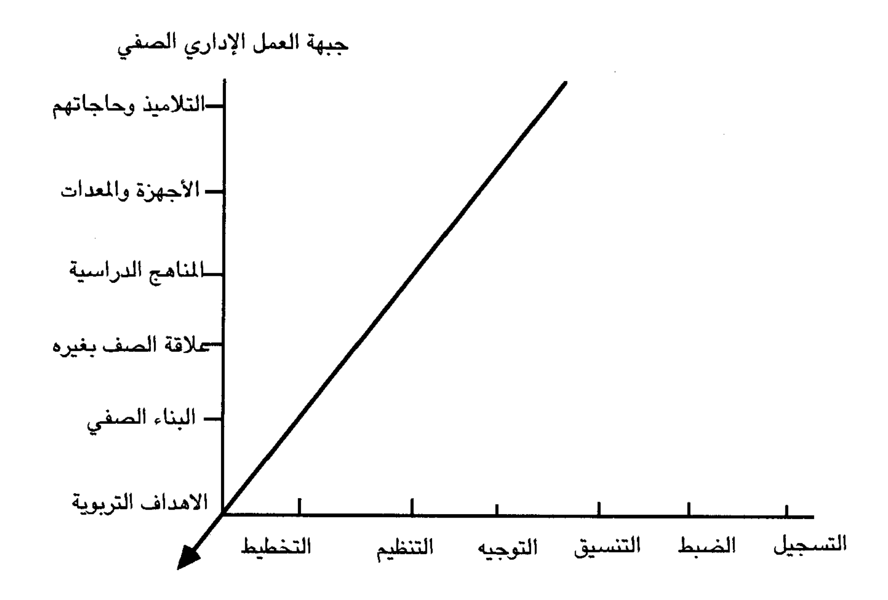
شكل رقم (3) دائرة الإدارة الصفية ووظائفها

البعد الثاني: مجالات أو ميادين العمل التي تجري عليها هذه الوظائف والعمليات والتي يمكن تصنيفها في مجال التربية الصفية إلى خمسة قطاعات متشابكة هي:

- التلاميذ وحاجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية.
- الأجهزة والمعدات والمواد التعليمية.
- المناهج الدراسية
- العلاقة بين الصف الدراسي وغيره من الصفوف الدراسية
- البناء الصفي من حيث شكله وأبعاده وكيفية التحكم فيه.

البعد الثالث: المدى أو السلم الإداري وما ينطوى عليه من سلطات بدءاً من مواقع المسئولية في الصف الدراسي وإنتهاء بأعلى سلطة تعليمية في الصف وهو المعلم (أنظر شكل رقم 4).

والعملية الإدارية الصفية بهذه الأبعاد الثلاثة تغذيها المدخلات- التي سبق ذكرها- من ناحية وتوجهها أهداف العمل التعليمي من ناحية ثانية وهي في كل هذا محكومة بالسياق المدرسي والاجتماعي الذي توجد فيه وعندما نتمعن في العملية الإدارية الصفية نجد أنها أوسع وأشمل من مجرد ضبط النظام في الصف، وأن فعاليتها تتوقف على التحرك في أكثر من بعد من أبعاد تلك العملية، وإعادة النظر في مضمون هذه الأبعاد بعناصرها، وفي مدخلات العملية ذاتها والتفاعلات فيما بينها.



(الوظائف أو العمليات الإدارية)

شكل رقم (4) أبعاد العملية الإدارية الصفية

ونشير في هذا الصدد إلى أن الإدارة الصفية كعملية ذات أبعاد ثلاثة ومدخلات ومخرجات لا تنبع من ذاتها، وإنما تصدر عن النظم القاعدية التي تنتمي إليها تلك الإدارة وهي:

(أ) الإدارة المدرسية

(ب) الإدارة التعليمية

(جـ) الإدارة العامة

(د) النظام السياسي

(هـ) النظام الاجتماعي والاقتصادي

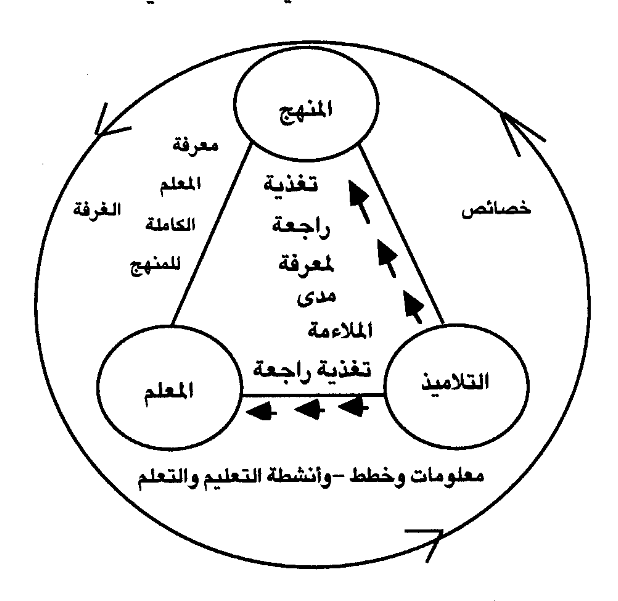
من هنا ندرك أن الإدارة الصفية يجب عليها وهي تقوم بوظائفها الأساسية - والتي سبق ذكرها- لتحقيق الأهداف المنشودة أن تهتم وتراعى طبيعة ومكونات الإدارة المدرسية والتعليمية وأسس ومبادىء الإدارة العامة والسياق المجتمعي الذي تعمل فيه، بعناصره السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية والدينية... الخ.

وإذا كان من الصعب على إدارة الصف الدراسي دراسة هذا المحيط البيئي (السياق المجتمعي) بالكامل، فمن الممكن أن تراعي ما يهمها بالدرجة الأولى من هذا المحيط وهو آراء وشعور وحاجات ومتطلبات التلاميذ وأولياء أمورهم وغيرهم من أفراد المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده ومعتقداته الدينية.

7- مقومات الإدارة الصفية الحديثة:

تعتبر التربية الصفية عملية إنسانية شاملة تشترك في تأسيسها وتوجيهها عدة عوامل يقوم كل منها بدور محدد. وكل عامل يؤثر في العوامل الأخرى وأسلوب تفاعلها معاً، وعلى كفايتها العامة وطبيعة الدور الذي تقوم به وبالتالي على نوع التربية الصفية.

تتلخص عوامل التربية الصفية وطبيعة تفاعلها في الشكل التالي:



التربية الصفية– عواملها وطبيعة تفاعلها

ويمكن لنا تجسيد أثر هذه العوامل في التربية الصفية فيما يلي:

التلاميذ × المنهج × المعلم × غرفة الدراسة = تربية صفية متكاملة.

وإذا سلمنا بضرورة تجديد التربية الصفية سبيلاً أساسياً للتطوير التعليمي، وإذا ما أدركنا أن تطوير الإدارة الصفية هو المدخل لتطوير التربية الصفية، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما الصورة الجديدة للإدارة الصفية التي ينبغي أن تستهديها كل حركة لتطوير هذه الإدارة في مدارسنا العربية؟

يمكن القول بإيجاز أن هذه الصورة هي «الإدارة الصفية الحديثة» التي هي مظهر ما مظاهر الحياة الحديثة في وقتنا الحاضر، والتي قد تختلف النظم التعليمية فيما بينها على تفاصيلها، لكنها تلتقي عند ملامح أو مقومات أساسية لها، وهي:

(أ) **المستقبلية**: وهي النظرة الواسعة إلى المستقبل بقصد التحرك نحوه على بصيرة ووفق خطوات هادفة تستند إلى التنبؤ باحتياجات المستقبل في ضوء إمكانات الحاضر.

(ب) **العلمية**: وتعني إقامة كل سلوك إداري صفي على أساس علمي عقلاني قوامه المعلومات والبحث والدراسة، سواء كان ذلك في التخطيط أو التنظيم أو إتخاذ القرار أو التنفيذ، أو المشكلات التي تعترض العمل وطرق حلها.

(جـ) **المشاركة**: وتعني توسيع فرص الحوار والمناقشة وتنمية العلاقات الأفقية بين التلاميذ وجعلهم أكثر إيجابية في كل خطوة من خطوات التنفيذ بما يكفل لهم المشاركة الحقيقية في جميع الاعمال وبما يحقق لهم الوقوف على نتائج أعمالهم وما حققوه من تقدم.

(د) **المرونة**: وتعني التكيف في الحركة والعمل حسب مقتضيات الموقف وتغير الظروف المؤثرة في التربية الصفية.

(هـ) **الاجتماعية**: ومعناها أن تكون الإدارة الصفية متمشية مع السياق المجتمعي الذي تعمل فيه.

(و) **الكفاية**: وهي محصلة المقومات الخمسة السابقة والمعيار لكل إدارة صفية ناجحة وتعني- الكفاية- الوصول في ضوء الأهداف، إلى أعلى ناتج بأقل كلفة (مدخلات) إدارية وذلك بالاستخدام الأمثل للامكانات المادية والبشرية والزمن.

أسئلة للمراجعة

1- ناقش مفهوم التربية التقليدية، ومفهوم التربية الحديثة وكيف أثر كل من المفهومين على الطالب من جهة، وعلى أدوار المعلم من جهة أخرى؟

2- ما الهدف من الإدارة الصفية بشكل عام؟

3- عرف الإدارة الصفية وفق ماسبق؟

4- عدد المبادىء الرئيسية المتفق عليها في مفهوم الإدارة الصفية؟

5- قارن بين مفهوم الإدارة الصفية قديماً وحديثاً، وما علاقة ذلك بتطور مفهوم التربية؟ أيهما تفضل، وما هي الأسباب؟

6- ما المقصود بمفهوم (النمو الشامل)؟ وكيف يتسنى للإدارة الصفية أن تقوم بهذه المهمة؟

7- ما الاتجاهات الحديثة التي ظهرت مؤخراً في مجال الإدارة الصفية؟

8- كيف تعمل على خلق الولاء وتعميق روح الانتماء للجماعة الصفية؟

9- اقترح بعض الأمور التي يمكن أن تساعد على إدارة الصف بنجاح.

10- ناقش العلاقة بين الإدارة الصفية الناجحة، وبين مستوى التحصيل الدراسي عند الطالب؟

11- وضح العلاقة بين مفهوم الإدارة التعليمية والمدرسية والصفية؟

12- عرف ما يلي: الإدارة التعليمية، الإدارة المدرسية، الإدارة الصفية؟

13- عرف مفهوم النظام المدرسي. ثم وضح علاقته وأثره على العملية التربوية داخل الصف، وخارجه.

14- ضع دائرة حول رمز الإجابة الاكثر صحة فيما يلي:

إن مهمة المعلم في الصف الدراسي هي:

أ- تلقين المعلومات للتلاميذ

ب- تحفيظ المعلومات للتلاميذ

جـ- تهيئة المناخ التربوي المناسب

د- تنمية الفرد تنمية شاملة

هـ- البندان أ + ب

و- البندان جـ + د.

15- قارن بين مفهوم النظام المدرسي قديماً، وحديثاً؟

16- عندما تصبح معلماً فأي مفهوم للنظام المدرسي تتبنى، ولماذا؟

17- أيهما تفضل أن تنمي في تلاميذك: الانضباط الصفي القائم على النظام والقواعد والتعليمات أم القائم على الانضباط الذاتي؟ ولماذا؟

18- عدد مقومات الإدارة الصفية الحديثة؟

19- قارن بين وظائف الإدارة الصفية قديماً، وحديثاً؟

20- عندما تصبح معلماً فما هي القواعد التي يمكن أن تتبعها لضبط سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي؟

21- عدد العوامل التي يتوقف عليها زمن الحصة الدراسية؟

22- أذكر بإيجاز أبرز مدخلات الإدارة الصفية؟

23- رتب النظم القاعدية التي تنتمي إليها الإدارة الصفية؟

ب- إدارة الفصل

مناخ تربية ابداع أطفال التعليم الابتدائي داخل حجرات الدراسة

مقدمة :

لقد أشارت معظم الأدبيات التي تناولت المستقبل إلى ثورة ثالثة يحياها العالم؛ بعد الثورتين الزراعية والصناعية. كما أشارت إلى أن هذه الثورة تعتمد على المعلومات، ومعدل تدفقها، ومدى الإفادة منها. ولقد فرضت هذه الثورة مفهوماتها على الواقع الحالي؛ وهي مفهومات مختلفة عما كان سائداً من قبل. من ذلك مفهوم التنمية، التي لم تعد تعني التنمية الاقتصادية؛ وإنما التنمية الإنسانية؛ بمعنى أن الإنسان هو أداتها، وهو هدفها. كما تغير مفهوم الإنسان نفسه؛ من كائن منتج إلى كائن مبدع. وكذا أعيد النظر في الهدف من الحياة؛ فطرح جانباً هدف توفير الإحتياجات الأساسية لكل فرد، وتحقيق الرفاهية؛ ليصبح الهدف تحقيق السعادة للإنسان. ورغم أن السعادة نسبية؛ إلا أن لها شروطاً للتحقق ؛ فهي لا تتحقق مع الأداء النمطي، كما لا تتحقق بعيداً عن إمتلاك الإنسان لمصيره. (ناراجوتا -81:91)

وكما تغيرت المفهومات الكبرى للحياة والمجتمع؛ تغيرت المفهومات التابعة لها؛ من ذلك مفهوم التعليم؛ حيث تغير من تعليم تلقيني يكون فيه المتعلم متلقياً لتأثيرات تأتي من خارجه؛ إلى تعلم تعاوني Cooperative learning ؛ أصبح فيه المتعلم مصدراً للتأثير في عملية التعلم، وبالتالي انصب الاهتمام على ابتكار الوضعيات التعليمية، والوسائل المناسبة التي من شأنها أن تثير التعاون بين المتعلمين. وبناء على ذلك لم يعد المتعلم مادة تنتظر يد الصانع ليصقلها، أو يصرف عليها من موارد أخرى؛ بل أصبح المتعلم مورداً resource في العملية التعليمية . (بشور - 1995 - 98)

مشكلة الدراسة وكيفية معالجتها:

إذا كان من المحتم تنمية إبداع الأفراد لمواكبة الحاضر والدخول في المستقبل؛ فليكن ذلك من البداية الصحيحة والمنطقية، وهي أطفال التعليم الابتدائي، في أكثر الأماكن التي يمكن ضبطها

مؤتمر رابطة التربية الحديثة التعليمي السنوي الخامس عشر بالاشتراك مع مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام 6-8 يوليو 1996 بحث قام المؤلف بمراجعته وتحكيمه وإجازته للنشر - د. فاطمة فوزى مدرسة بكلية التربية بطنطا.

والتحكم فيها، وهي حجرات الدراسة. ليصبح موضوع الدراسة: مناخ تربية إبداع أطفال التعليم الإبتدائي داخل حجرات الدراسة.

ولمعالجة موضوع: تربية الإبداع لدى أطفال المدرسة الإبتدائية داخل حجرات الدراسة؛ يبدو أن هناك طريقين: أولهما يُعنى بما يجب أن يكون عليه الفصل في المدرسة الإبتدائية ليصبح صالحاً لتربية الإبداع من حيث: نوعية ومستوى المحتوى الثقافي الذي يقدم فيه وطبيعة العلاقات الاجتماعية فيه. وهذا الاتجاه على جودته يجعل الدراسة تحلق في الذي ينبغي ولا ينبغي، ومن ثم يصعب تطبيق نتائجها، ولا تخرج فائدتها عن كونها رياضة ذهنية شاقة.

ثانيهما: يُعنى بتحليل الأدبيات التي تناولت الفصل المدرسي؛ للكشف عن الإمكانات المتاحة، والتي يمكن من خلال تركيبها واستيعابها في تعامل المدرس مع التلميذ أن تسهم في تربية الإبداع.

وبالموازنة بين طريقتي المعالجة السابقتين؛ يختار البحث الطريقة الثانية؛ لأسباب متعددة، يحدد أهمها فيما يلي:

1 – الطريقة المختارة للمعالجة تؤيدها دراسة طولية أجريت في "رومانيا"على الصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الابتدائية. تم فيها تصميم مناخ حر تدرس فيه المقررات الدراسية على أن يحقق للأطفال حب الاستطلاع، والحاجة للنشاط، والاستقلال، والراحة. وبمقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من الصفوف التجريبية، بالنتائج التي تم الحصول عليها من الصفوف الضابطة التي خضعت للتعليم التقليدي؛ لوحظ ظهور سمات التفكير الإبداعي لدى أطفال الصفوف التجريبية. وهذا يعني أن المدارس بإمكاناتها القائمة؛ يمكن أن تفتح القنوات لتربية الإبداع لدى الأطفال؛ حتى لو لم تحدث تغيرات جذرية في الواقع التعليمي. (روشكا 200- 201)

2 – الطريقة المختارة للمعالجة يقف خلفها فرض ضمني أكثر واقعية؛ فبتأمل الطريقتين السابقتين، يتضح أنه يقف خلف كل منهما فرض ضمني. الطريقة الأولى يقف خلفها فرض مؤداه؛ أنه لتربية الإبداع يجب توفير شروط تلك التربية؛ أي أن الهدف الجديد يتطلب مناخاً جديداً. أما الطريقة الثانية فإنه يقف خلفها فرض مؤداه؛ أن تربية الإبداع ممكنة إذا أحسنت الإفادة من الإمكانات المتاحة، وأحسنت إدارتها داخل الفصل. وهذا فرض واقعي؛ ودليل واقعيته ؛ أن لدينا قوانين جيدة في جوانب متعددة، يمكن بها تغيير وجه الحياة في المجتمع إذا أحسن تطبيقها.

3 – الطريقة الثانية للمعالجة تسمح بتحقيق هدف تربية الإبداع في وقت أقل من الطريقة الأولى – هذا إذا سلمنا بصحة الطريقة الأولى – حيث تتيح فرصة البدء في تربية الإبداع دون انتظار

إحداث تغييرات جوهرية. وإذا كان بعد الزمن بعداً مهماً للأزمة الحضارية التي نحياها، فإننا نحتاج إلى تغييرين لاجتياز هذه الأزمة أولهما تغيير نوعية البشر من متلقين سلبيين إلى متفاعلين مبدعين، والآخر كمي؛ بحيث يكون ذلك الإبداع في الكثرة من أفراد المجتمع. على أن يتم التغييرين النوعي والكمي في أقل وقت ممكن: حتى يمكن اللحاق بالركب قبل أن تتغير وجهته. وإذا كانت الطريقة الثانية للمعالجة تتعامل بترشيد مع الزمن؛ فإن هذا العامل يمنحها ميزة إضافية.

تأسيساً على ما سبق؛ فإن موضوع البحث الحالي يصير: مناخ تربية إبداع أطفال المدرسة الابتدائية داخل حجرات الدراسة.

وحول الموضوع تثور العديد من التساؤلات: فما معنى مناخ؟ وهل هناك إبداع للأطفال، وما الذي يميزه عن إبداع الكبار؟ وما معنى أن يربي؟ ثم هل هناك فرق بين الفصل وحجرات الدراسة؟

ويبدو أن التساؤلات السابقة تجمعها وحدة فكرية تندرج تحت المفهومات.

وإذا أصبحت المفاهيم واضحة؛ فإنه يصبح لزاماً أن يتجه البحث عن الضرورات؛ أي: لمتجه البحث نحو إبداع الأطفال دون إبداع المراهقين – مثلاً – أو إبداع البالغين المبدعين بالفعل لتنميته؟

وإذا اتضح معنى وأهمية تربية إبداع الأطفال؛ تصبح الخطوة المنطقية هي البحث عن كيفية تربية هذا الإبداع داخل حجرات الدراسة. ولكن حجرة الدراسة ليست وحدة منعزلة عما عداها؛ بل إن السياسة التعليمية هي العنصر الحاكم لما يقدم فيها سواء في شكل مقررات دراسية أو أنشطة. ثم أن المقررات، والأنشطة تكتسب معناها من الطريقة التي يقدمها بها المعلم في الفصل؛ والتي تتداخل فيها الموثرات الإدارية للمدرسة، وطبيعة الطفل، ونظرة المعلم لذاته، ولمهنته، وأسلوبه في إقامة العلاقات الاجتماعية.. كل هذه العوامل وغيرها تمثل الوسط الذي يتشكل من خلاله الإبداع. ويبدو أن التنظيم الفكرى للموضوع يتجه نحو استعارة العلل الأربعة ل "ارسطو" مع شيء من التحوير (محمود – 1990 – 176 :177) حث يتساءل: ماذا ندرس؟/ لماذا ندرس هذا الموضوع؟/كيف تحقق الهدف من دراسته؟

وبناء على ما سبق يمكن التعبير عن موضوع الدراسة الحالية في الأسئلة الثلاثة الرئيسية واسئلتها الفرعية التالية:

1 – ما معنى مناخ تربية إبداع أطفال التعليم الإبتدائي في حجرات الدراسة؟

2 – ما الضرورات الداعية إلى تربية إبداع الأطفال داخل حجرات الدراسة؟

3 – كيف نربي إبداع الأطفال داخل حجرات الدراسة؟

3 – أ – ما الإمكانات التي أتاحتها السياسة التعليمية الحالية والتي يمكن الإفادة منها في تربية إبداع الأطفال؟

3 – ب– كيف يمكن للمعلم استثمار ما أتاحته السياسة التعليمية في تشكيل مناخ مناسب لتربية إبداع الأطفال داخل حجرات الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تأسيساً على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1 – القاء الضوء على مفاهيم قائمة في المجال، ولكنها متفرقة في الأدبيات منها : إبداع الأطفال ، والمناخ التربوي.

2 – تحليل طرق اجتياز المهمة الحضارية الملحة؛ وهي تنمية إبداع أفراد المجتمع بأقصى ما يمكن من انتشار وسرعة.

3 – تحديد كيفية تربية إبداع الأطفال وفق الامكانات المتاحة؛ بما يستلزمه ذلك من تحليل السياسة التعليمية الحالية للتعليم الإبتدائي؛ لتحديد الهامش المسموح به لتربية الإبداع من خلالها ، والإمكانات التي يمكن الإفادة منها لذات الغرض. وصياغة تصور لدور المعلم في تكوين المناخ المناسب لتحقيق الهدف المنشود في ضوء المتاح.

أهمية الدراسة:

إن الدراسة على النحو السابق وصفه ؛ تتضح أهميتها في النقاط التالية:

1– ترسم طريقاً مغايرا لتحقيق هدف تربية الإبداع يستثمر المتاح من سياسات تعليمية مرسومة ؛ بديلاً عن رسم سياسات جديدة. ويمثل هذا الأسلوب وسطاً فكريا معتدلاً بين التهويل الذي يتعامل به بعض واضعي السياسات التعليمية، والتهوين الذي يعبر عنه بعض المتعاملين مع الواقع.

2– بناء على ما سبق ؛ يسهم البحث الحالي في منح المتعاملين مع الواقع التعليمي فعالية تبصر الإيجابيات القائمة.

3– كما قد يثري هذا البحث معارف المتعاملين مع الواقع التعليمي، ويسمح لهم بالبدء للسعي نحو هدف تربية الإبداع؛ بدلاً من انتظار تغيير شامل يصعب أن يحدث.

4– كما تظهر أهمية الدراسة الحالية – أيضا – في أنها تجمع شتات المعارف، والمجالات التي تتخذ من حجرات الدراسة موضوعاً لها؛ من قبيل: السياسة التعليمية، علم النفس، الإدارة التعليمية.. وتنظيمها لهذه المعارف لتركيب الإجابة عن أسئلة البحث.

منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع الحالي التي اقتضت جمع شتات معارف ومجالات متنوعة؛ تضع البحث مباشرة في قلب الفلسفة: ذلك النشاط الإنساني الذي يتخطى التفصيلات، ويعقد الصلات، لتأسيس نظرة شاملة. (قنصوة – 1981 – 7) ولكن المجال ليس فلسفة تقليدية؛ وإنما فلسفة علم وهي: ذلك الفرع من الفلسفة الذي يعتمد على العلم في عصره؛ حتى لا يظل تأملا منقطع الصلة بما يجري في الواقع.. فلسفة تجمع العلم، والفكر على نسق واحد لتحقيق فعالية أكبر للإنسان في مواجهة مشكلاته (المرجع السابق – 23: 25)

والبحث ضمن المجال الفلسفي يقتضي – بالتبعية – انتهاج المنهج الفلسفي؛ الذي اتفق على أنه منهج التحليل والتركيب، وأحياناً يسمى منهج الفرض والتحليل. والتحليل يقتضي، تحديدا للمعارف السابقة، وانتقادها في ضوء المشكلة المطروحة، وهو يستهدف الوصول إلى عناصر الموقف المركب. أما التركيب فهو الشق الآخر من المنهج؛ وبمقتضاه يتم ترتيب ما سبق الوصول إليه من عناصر ترتيباً جديداً أو تصنف تصنيفاً جديداً؛ لاكتشاف العلاقات بين تلك العناصر. أما التسمية الأخرى للمنهج – منهج الفرض والتحليل – فقد أطلقت باعتبار أن عملية تحليل المعارف تتم في ضوء فرض مبدئي. (زيدان – 1977 – 122 : 124)

والمنهج الفلسفي بالمعنى السابق يطبقه البحث الحالي ؛ فقد اتضح من عرض مشكلة البحث، وأسئلته؛ أن هذا البحث يتحرك من فرض مؤداه: إمكانية تربية الإبداع لدى أطفال التعليم الإبتدائي بما هو عليه حالياً بشرط التفاعل الإجتماعي السليم، في مناخ مناسب. وجانب التحليل في الدراسة يتضح في الأسئلة كلها – عدا الأخير – أما جانب التركيب في الدراسة؛ فيمثله السؤال الأخير؛ الذي يحتاج – للإجابة عنه – عملية تركيب لكافة المعارف التي تم تحليلها في ضوء الفرض.

وسيسعى البحث الحالي من خلال مجاله، ومنهجه؛ لأن يقدم إجابة عن تساؤلاته تتسم بالوضوح، والبساطة، وأن تكون رؤيته متكاملة، ومتسقة، وتحمل جديداً؛ بحيث تقنع القارئ وتحقق له السكينة العقلية كما هو مأمول من الدراسة الفلسفية.

الدراسات السابقة :

وفق مسح للمتاح المعرفي في المجلات المتخصصة، وللدراسات على المستوى الجامعي لم يُعثر على دراسة فلسفية في الإبداع؛ فالدراسات المتاحة في الموضوع دراسات نفسية في أغلبها، وبعضها يتناول الموضوع في المناهج الدراسية. وإن كان قد ظهر حديثاً كتاب فلسفي يشير في متنه إلى نتائج العديد من الدراسات للمؤلف ذاته. (وهبة – 1996) وستظهر بعض نتائج تلك الدراسات في سياق الدراسة الحالية؛ بما يتناسب مع الإجابة عن أسئلة الدراسة.

خطة الدراسة:

تسير الدراسة في ثلاثة محاور للإجابة عن الأسئلة الثلاثة للدراسة وهي على النحو التالي:

أولاً : إبداع الأطفال؛ المفهوم، ووسط التربية.

تحت هذا المحور نجيب على سؤال ماذا ندرس؛ وفيه تحلل الأدبيات المختلفة التي عُنيت بالموضوع للكشف عن المفهومات التي نتعامل معها.

ثانياً : ضرورات تربية إبداع الأطفال داخل حجرات الدراسة:

وتحت هذا المحور نجيب على سؤال : لمذا ندرس موضوع تربية إبداع أطفال التعليم الإبتدائي؟ والإجابة - بدورها - نستقيها من الأدبيات التي عنيت بالموضوع؛ وبخاصة علم النفس.

ثالثاً : كيفية تربية إبداع الأطفال:

في هذا المحور تتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة؛ من خلال تحليل السياسة التعليمية الحالية للتعليم الإبتدائي؛ للوقوف على مدى عنايتها بهدف تربية الإبداع؛ لأن الهامش المتاح في السياسة التعليمية هو الاطار المرجعي الحاكم للعامل الثقافي؛ الذي يعنى المعلم بتوصيله للأطفال داخل الفصل؛ سواء في شكل معلومات أو أنشطة أو حتى تقويم. ثم وضع تصور متكامل، ومتسق لكيفية تربية إبداع أطفال التعليم الإبتدائي في الفصل. وهذا التصور ينطلق من الأعم، والأهم؛ ليشمل: النظام المدرسي والأداء الجيد للمعلم. إدارة الفصل وتربية الإبداع. مكتبة المدرسة وتربية الإبداع. الأنشطة الصيفية وتربية الإبداع.

وفيما يلي تفصيل لهذه المحاور.

أولاً : إبداع الأطفال ؛ المفهوم ووسط التربية

لعل المصطلحات التي تحتاج إلى إيضاح معانيها، والإتفاق حولها؛ حتى يتسنى الإنطلاق منها في هذه الدراسة هي مصطلحات: مناخ الإبداع، وتربية الإبداع، وحجرات الدراسة.

مناخ الإبداع:

يستخدم مصطلح "المناخ" استخدامات واسعة النطاق؛ على أساس المجال الذي يطلق فيه، ولعل أشهرها مجال الأحوال الجوية.. وبالإضافة لهذا الاستخدام الشائع يستخدم في علم الاجتماع؛ لوصف الجماعات Group climate ويعرف مناخ الجماعة بأنه الطابع العام الذي يميز جماعة معينة، وخاصة حين تقوم على الاتجاهات والتوقعات التي تؤثر بطريقة مباشرة على تفكير وسلوك أعضائها (غيث - 212).

ولقد تأخر أكتشاف مناخ الإبداع وأثره؛ ففي الخمسينات كان "جلفورد" يجري أبحاثه عن الإبداع في جو مشابه لذلك الذي تجري فيه اختبارات الذكاء من حيث محدودية الوقت، ومن خلال المدرسين؛ ولذلك ظهرت نسبة ارتباط عالية بين الذكاء والإبداع. ومنذ منتصف الستينات بدأ يتضح تأثير المناخ؛ حيث لوحظ أنه كلما كان الجو أشبه باللعب، وأدعى إلى الاسترخاء؛ كلما كان ذلك أدعى إلى أن يستجيب الأفراد.. للأسئلة المفتوحة النهايات - التي تصمم للتعرف إلى الإبداع - باستجابات متعددة، تتسم بالجدة؛ أي أن الأفراد في هذا الجو كانوا أكثر ابداعاً. (اسماعيل - 12 : 113).

وعلى ذلك يعرف المناخ الذي يسهم في إظهار الإبداع؛ بأنه الوسط المباشر الذي يحيط بالفرد، ويسهل عملية الإبداع - وهذا الوسط يتكون من العوامل الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والنفسية .. (روشكا - 83)

والبحث الحالي ينطلق من المعنى السابق؛ وقد آثر مصطلح المناخ عن اجتزاء واحد أو أكثر من العوامل؛ نظرا لتشابكها في الموقف التعليمي الواحد، وتداخل تأثيراتها. وإن كان سيتم التركيز على العوامل الثقافية، والاجتماعية وسيكون لهذا التركيز ما يبرره.

تربية الإبداع:

من خلال التعريفات المتباينة التي ضمتها المراجع المختلفة؛ ويمكن للبحث الحالي أن يحدد مفهوم الإبداع أولاً، ثم يتدرج نحو تحديد مفهوم تربية الإبداع.

الإبداع هو سلسلة من النشاطات المنتظمة، والموجهة نحو هدف محدد. وهذه العملية تمكن العقل - في النهاية - من تكوين علاقات جديدة، وإحداث شيء على غير مثال مسبوق؛ على أن يكون للمنتج الجديد فائدة للفرد، والمجتمع. (عبد الحميد - 121، وهبة - 51: 53)

وبتأمل التعريف السابق ؛ يتضح أنه يحدد الإبداع في صورته التامة لدى المبدعين؛ مما يستدعي تحديد كيفية تطور الإبداع؛ لتلمس دور التربية في هذا التطور.

تطور الإبداع :

تبدأ عملية الإبداع - عادة - بشعور الفرد بحاجة يريد إشباعها؛ تولد لديه قوة كامنة هي الدافع . وهذا الدافع يقوي إذا توافرت حوافز خارجية، وظروف بيئية مناسبة، ويتحول إلى سلوك فعال يشبع حاجة الفرد، وقد يفيد المجتمع (شحاته- 1992 - 199).

وبتأمل التعريف السابق؛ يتضح أن دور التربية هو توفير الظروف البيئية المناسبة؛ بما تتضمنه من حوافز، وتوجيه؛ حتى يتحول الدافع الداخلي للفرد إلى سلوك فعال. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخصائص التي يتمتع بها كل طفل؛ حيث أشارت المصادر الحديثة على تنوعها إلى أن : كل طفل

سليم عقلياً لديه الدافع لتعلم شيء ما، ويتلهف لاكتساب المعلومات، ولديه قابلية كبيرة لمارسة الهوايات، وحب استطلاع.. وميل للاستقلال (الحسن - 30-31) والخصائص السابقة يمكن أن تبدأ منها عملية تطوير الإبداع؛ بشرط أن لا تعاق تلك الخصائص، ثم توجه عبر سياق عملية التطوير المشار إليها.

وقد وجد أن إبداع الأطفال قد يظهر في شكل إبداع تعبيري أو حل إبداعي. والتعبيرات، والحلول التي يأتي بها الأطفال تكون جديدة بالنسبة لهم فقط، وليست جديدة بصورة مطلقة. على أن يحققها الطفل بنفسه، وبشكل مستقل. (روشكا - 198) كما يمكن أن يظهر إبداع الأطفال بعيداً عن المجالات التعبيرية، أو العلمية؛ من خلال طريقة التفكير أياً كان موضوعها. وفي هذه الحالة يصبح الإبداع طريقة في التفكير، وأسلوب لمارسة الحياة (عويس -91) وبتأمل المعاني السابقة لإبداع الأطفال؛ تجدنا مدفوعين إلى الحلم بتنشئة أفراد يحيون حياتهم الخاصة بإبداع .. وبالتالي سيكون إنتاجهم مبدعاً بالضرورة. وبناء على ما سبق يمكن تحديد مفهوم تربية الإبداع بأنه: توفير المناخ المناسب الذي يساعد على تطوير الدوافع الداخلية الموجودة لدى أي طفل سليم، إلى طريقة تفكير مثمرة، ومتفردة.. نحو تنشئة الشخصية المبدعة، والتي تتميز بخصائص منها الاستقلال، والقدرة على التعلم الذاتي، والدافعية للتعلم. والتعريف على النحو السابق؛ يربط بين التربية، والمناخ على نحو يجعل تلازمهما حتمية عبر سياق واحد يتجه في نماء صاعداً لتحقيق هدف تنشئة الشخصية المبدعة.

حجرات الدراسة:

هناك تعبيران يستخدمان للدلالة على المكان الذي يتلقى فيه التلاميذ الدراسة وهما: حجرة، فصل. والكلمة الأخيرة أكثر شيوعاً؛ وقد استحدثها المجمع اللغوي للتعبير عن أحد أقسام المدرسة ومرادفاً للصف (مجمع اللغة العربية - 1985- 171). ولكن كلمة «حجرة» لها دلالاتها الأكثر ثراءً في اللغة العربية؛ فقد استخدمت مرة واحدة بنصها في حال الجمع، وواحد وعشرين مرة بمشتقات الكلمة في القرآن الكريم (عبد الباقي - د.ت. 194) ومن ثراء الكلمة - أيضاً - أنه كلما اختلف بنيانها كلما اختلف معناها، ومن ذلك حُجْرة بمعنى الغرفة أسفل البيت (مجمع اللغة العربية - مرجع سابق - 166). ولذا استخدم البحث لفظ حجرات؛ لدلالتها المكانية، وارتباطها بطبيعة العلاقات؛ فمحدودية المكان تصبح مدعاة للتعامل المباشر؛ بما يصاحبه من انفعالات تبلغ مداها في حالة معلم الصف الذي يتعامل بمفرده مع الأطفال على مدى اليوم المدرسي. وعلى هذا فاللفظ يحمل في مضمونه طبيعة العلاقات. وكذا فإن لفظ حجرات بصيغة الجمع؛ يحمل في واحد من دلالاته إمكانية انتقال أطفال الصف الواحد بين أكثر من حجرة؛ أي بين الدراسة وممارسة الأنشطة؛ وهذا واحد من المقاصد التي ترمى إليها الدراسة: دراسة التفاعل الذي يتم بين المعلم والتلميذ في حدود المنهج الدراسي بمعناه الحديث: جميع الخبرات التي تقدمها المدرسة، وتشرف عليها سواء في الفصل أو خارجه.. (حجي - 385 - 388).

ثانياً: ضرورات تربية إبداع الأطفال داخل حجرات المدرسة

إذا كان الإبداع هو محور حضارة المعلومات التي ما زالت في طور التشكل؛ فإن هذه الحقيقة تضعنا أمام تحد؛ وهو أن يكون لدينا أكبر عدد من المبدعين، في أسرع وقت ممكن؛ حتى يتسنى لنا التفاعل الندي – وليس التابع – مع حضارة المستقبل.

وإزاء هذا التحدي؛ قد تكون هناك إستجابتان محتملتان؛ علينا أن نختار بينهما:

أولهما: الكشف عن المبدعين في كافة المراحل التعليمية؛ لرعايتهم في ضوء الخصائص التي حددتها الدراسات النفسية؛ خاصة وقد اتضح أن «الإبداع قد يبدأ في الظهور من سن الخامسة عشرة» (روشكا – 1989 – 147).

ثانيهما: أن يتم تربية الإبداع من البداية ؛خاصة في ضوء ما استقر الآن من أن «أي طفل طبيعي من الناحية العقلية يمكن تطوير الإبداع لديه» (المرجع السابق – 207).

ولكل استجابة من الاستجابتين السابقتين مزاياها، كما أن لها عيوبها؛ فالاستجابة الأولى تتيح التواصل السريع مع حضارة الإبداع؛ لأنها تطور إمكانات قائمة، ولكنها في نفس الوقت لاتتيح إمكانية الاستمرار والتميز داخل هذه الحضارة؛ نظراً لقلة عدد المبدعين. وبهذا يظل التكوين المجتمعي؛ تكوين نخب.. ولكنها ستصير نخباً مبدعة. وهذا الواقع لايتمشى مع الحضارة القائمة – القادمة، التي تقوم أدواتها على مخاطبة الكافة.. وتفاعلهم.

ونظراً لما سبق؛ فلابد من اختيار الاستجابة الثانية؛ حيث تمثل الاستجابة المناسبة لتشكيل المستقبل.. بالتوجه نحو ديموقراطية الإبداع. كما أن الاستجابة الثانية تعد الأنسب لأنها تحوي الإستجابة الأولى في داخلها؛ باعتبار رعاية الإبداع خطوة على طريق تربية الإبداع التي تستمر على مدى العمر الزمني للإنسان: تكويناً، ورعايةً، وتوفيراً للمناخ المجتمعي المناسب لاستمرار الإبداع؛ حتى يؤتي ثماره للفرد والمجتمع. وإن كانت هذه الاستجابة للتحدي الحضاري تستغرق وقتاً أطول.

وإذا اتفقنا على أن نمضي مع الاستجابة الثانية؛ فإن أزمة وجودنا الحضاري هي تنشئة الإنسان المبدع.

وإذا كان الأمر كذلك؛ فإن تلمس الإجابة عن هذا السؤال؛ تجعلنا نتعامل مع الوسط الأسري الذي ينشأ فيه الأطفال، ومدى قدرته على القيام بقسطه من هذه العملية. ولكن الواقع الثقافي، والتعليمي، والاقتصادي لمعظم الأسر المصرية لايمكنها من ذلك؛ لتفشى الأمية الأبجدية في نحو نصف هذه الأسر، وتفشى الأمية الوظيفية في غالبية الأُسر المتعلمة. ومن جانب آخر، انشغال معظم الأسر بتأمين حاجتها المعيشية، والقلة التي تفلت من هذا الواقع لا تدرك غالباً طبيعة الإبداع، ومناخ تنميته. (مجلس الشورى – تقرير 7–58).

وحال الأسر المصرية؛ يجعل التوجه إلى النظام التعليمي لتنشئة الإنسان المبدع في سياقه، حتمية أخرى لتطورنا الحضاري؛ ألجأنا إليها فحص إمكاناتنا المتاحة. وعلى ذلك يصبح مجال تنشئة الإنسان المبدع عبر النظام التعليمي؛ ليس مجرد مجال بحثي لتخصص مهني؛ ولكنه مدخل للمواجهة العملية لأزمتنا الحضارية القائمة. ومما يدعم التوجه لمعالجة هذا المجال ما كشفت عنه دراسة في القياس التاريخي من أنه: لم يوجد عبر التاريخ إنسان مبدع غير متعلم، فالتعلم شرط للإبداع؛ لأنه لابد من قدر أساسي من التمكن المعرفي لكي تتم عملية الإبداع. (سايمنتن - 1993 - 107).

والمناخ المعرفي الذي تم رصده؛ والذي يشير إلى أن الإبداع يبدأ في الظهور في سن الخامسة عشرة، ومن أنه لابد من التعلم كشرط للإبداع.. هذا المناخ يعني بوضوح أن مرحلة التعليم الأساسي مرحلة حرجة - بالمعنى العلمي - لتربية الإبداع. هذا الاستنباط الفلسفي يتفق مع ما أثبته «تورانس» Torance 1962 من أن الإبداع إذا لم يشجع في مرحلة الطفولة فإن تشجيعه بعد ذلك يصبح لا جدوى منه؛ إذ سرعان ما يخبو بعد السابعة عشرة (منسى - 1993 - 26).

وعلى ذلك يكون؛ تربية إبداع تلميذ التعليم الأساسي ضرورة، وإذا كانت خيارات البحث الحالي تتوجه - باستمرار - نحو العامل الأكثر تأثيراً في تكوين الإبداع؛ فإن العناية بالمرحلة الإبتدائية يصبح أكثر أولوية مما عداها. وبالتالي تبلور موضوع البحث في: كيفية تربية إبداع أطفال التعليم الإبتدائي.

وعلى سبيل التحليل الذي تحتاجه الدراسة؛ فإن تلك التربية يمكن أن تدرس في المدرسة، أو في داخل حجرات الدراسة. ونظراً لتوجه البحث للعامل الأكثر تأثيراً؛ فإن المعالجة توجهت لتربية الإبداع داخل حجرات الدراسة. ويؤيد ضرورة هذا التوجه ما أثبتته الدراسات المعنية بالسلوك الإنساني من أن: المدرسة تؤثر على الطفل بصورة غير مباشرة، ولكن المعلم يؤثر بصورة مباشرة. وإن تأثيره يتعاظم إذا كان معلم صف يتعامل مع الأطفال طوال الوقت. كما أن تأثيره يزداد إذا كان قوي الشخصية؛ حتى إن تأثيره يفوق ما لديه من صلاحيات، وقد يفوق تأثيره تأثير الوالدين أحيانا (نيول - 1993 - 235: 239).

ثالثاً: كيفية تربية إبداع الطفل

يتناول هذا المحور الإجابة على سؤال كيف تتم تربية الإبداع لدى الأطفال داخل حجرات الدراسة؛ وذلك من خلال تحليل السياسة التعليمية للكشف عن الحيز المسموح به لتلك التربية. ثم صياغة تصور لدور المعلم في تشكيل مناخ الدراسة المناسب لتحقيق الهدف في حدود الإمكانات المتاحة.

1- السياسة التعليمية والإبداع:

السياسة التعليمية الحالية للتعليم الإبتدائي تسير وفق قانون 139 لسنة 1981م، وتعديلاته. وبتحليل مواد هذا القانون في علاقته بموضوع الدراسة؛ نلمح في مادة – 1 منه أن الهدف من التعليم قبل الجامعي هو «تكوين الدارس تكويناً ثقافياً، وعلمياً، وقومياً.. (كي) يحقق إنسانيته، وكرامته، وقدرته على تحقيق ذاته». كما نلمح في المادة 16 أنها تنص على أن الهدف من التعليم الأساسي هو «تنمية قدرات، واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم» والمتأمل في النصين السابقين يمكن أن يلحظ:

* أنه لم يُنص صراحة على تربية الإبداع.

* إن تحقيق تلك الأهداف المعلنة بطريقة جيدة؛ بدأً من إشباع ميول الأطفال.. وانتهاءً بإكساب المتعلم قدرة على تحقيق ذاته؛ يحقق الإبداع؛ فما الإبداع إلا ذاك؛ كما اتضح من العرض المنهجي.

وفي الثمانينات اتُخذت خطوات جيدة، كان من نتائجها سياسات محددة استهدفت رفع مستوى التعليم الإبتدائي. يمكن أن نشير إلى أهم تلك السياسات.. المتعلقة بموضوع الدراسة فيما يلي: (مجلة التربية والتعليم – 1993 – 158:159).

1- الاهتمام بالأنشطة التربوية داخل المدارس: حيث صدر قرار وزاري عام 1985م بتخصيص مكافآت للمسئولين عن الأنشطة التربوية، والريادة العلمية؛ لأثرها البالغ في التكوين الوجداني للطلاب.

2- الاهتمام بالأنشطة التربوية أخذ بُعداً أعمق حول التربية المكتبية: حيث صدر قرار وزاري عام 1989م بتعيين أخصائي مكتبات من المتخصصين في التربية المكتبية؛ لرفع مستوى الخدمات المكتبية، ولتنمية المهارات القرائية.

3- كما تم تصفية دور المعلمين، والمعلمات؛ حتى يتم إعداد معلم التعليم الإبتدائي على المستوى الجامعي؛ باعتبارالمعلم الكفؤ هو المدخل الحقيقي لإصلاح التعليم. وبالتوازي مع ذلك اعتمد برنامج لرفع مستوى المعلمين العاملين في الخدمة، وتأهيلهم للمستوى الجامعي. (مجلس الشورى – تقرير 14– 34:35).

نلمح مما سبق؛ أن هناك خط تطور لسياسة التعليم الإبتدائي؛ يهدف إلى رفع المستوى المهني للمعلم، والإهتمام بالأنشطة التربوية، وبخاصة المكتبات المدرسية؛ ولا شك أن هذه الجوانب – إذا طبقت بالفعل – يمكن أن تسهم في تنمية الإبداع.

في التسعينات، ومع التطورات الديموقراطية على مستوى العالم، وأحداث التطرف والعنف السياسي على المستوى القومي؛ أصبح التعليم في بؤرة اهتمام المُشرَّع، حتى غدا مشروع مصر

القومي؛ باعتباره المدخل السليم للإستقرار والأمن وأنصب الإهتمام على نوعية التعليم ومستواه؛ حيث نص المشرع على أننا «رضينا أن نضع بذور الفتنة في بلدنا حينما تعايشنا مع الحفظ والتلقين؛ فالتطرف نتيجة منطقية لتعليم سيء؛ فالطفل الذي تصور أن عليه أن يتلقى فقط قدراً معيناً من المعلومات؛ ولم يتم تدريبه على أن يناقش أو يحلل أو يحاور أو يعبر عن ذاته؛ يكون قد تم برمجته، وإعداده لعملية غسيل مخ في مرحلة تالية (بهاء الدين – 1991 – 47).

ويمكن أن نلحظ على النص السابق ما يلي:

* إعلان سلبيات التعليم القائم؛ والتأكيد على مفردتي الحفظ، والتلقين. كما يُلحظ اعتبار تلك السلبيات مقدمات سببية للتطرف. وإذا كانت المفردات المذكورة هي أبرز مفردات ثقافة الذاكرة؛ فإن ذلك يرتب نتيجتين هما: رفض ثقافة الذاكرة من منطلق رفض التطرف. ثم حتمية التحول عن ثقافة الذاكرة؛ إذا كنا نبغي علاجاً جذرياً للتطرف.

** ويؤكد ما سبق الملاحظة التالية على النص السابق؛ حيث رسم ذلك النص بديلاً لثقافة الذاكرة يعتمد على مفردات: النقاش، والتحليل، والتعبير عن الذات. والمفردات المذكورة تعد أساليب هامة لتربيةالإبداع. ولعلنا لا نقفز على المقدمات؛ إذا استنبطنا أن السياسة التعليمية في أوائل التسعينات خطت خطوات إيجابية نحو مضمون تربية الإبداع.

والمحلل للسياسة التعليمية المعلنة في أوائل التسعينات، والمعنونة ب «مبارك والتعليم» يلمح التأكيد على الخطوط العريضة التي بدأت بشكل حاد في الثمانينات، وهي:

1- إصلاح أحوال المعلمين المادية، ورفع مستواهم المهني أثناء الخدمة بالتدريب، والمتابعة. (المرجع السابق – 48).

2- تزايد الاهتمام بالأنشطة التربوية من خلال الحرص على أن يكون في كل مدرسة مكان لمزاولة الأنشطة؛ سعياً نحو التربية المتكاملة للطفل. (المرجع السابقة – 61).

3- كما تميزت تلك السياسة التعليمية بالسعي للتكامل مع السياسية الثقافية؛ فاهتمت باستيعاب مشروع القراءة للجميع في داخلها حيث نصت على «الاهتمام بالأنشطة المدرسية صيفاً؛ من خلال فتح المدارس في الإجازة لتقوم بدور الأندية التربوية؛ ليمارس فيها التلاميذ الأنشطة الرياضية، والفنية، والترويحية، والثقافية.. ولتفتح أبوابها للمشاركة في تحقيق شعار القراءة للجميع؛ حيث يستطيع الأطفال استخدام المكتبات المدرسية (المرجع السابق – 63).

وما سبق يعني؛ أن هناك تواصل بين السياسات، واستمراريةالتأكيد على ذات الأهداف، والتكامل بين السياسة التعليمية، والسياسة الثقافية؛ على نحو يشير إلى توافر الشرط الثقافي لتربية الإبداع. ومما يؤكد ما سبق: إلزام المدارس بتخصيص مكان للمكتبة بها، ووضع معايير موحدة للمكتبات،

وإلزام المدارس - كذلك - بتدريب العاملين بها، وإعداد قوائم ببلوجرافية .. (المركز القومي للبحوث التربوية - 1992 - 128:126).

كما برز اتجاه آخر في التطوير، وهو الاهتمام بالتقويم، وقد بدأ عام 1987م بإنشاء المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم التربوي؛ لتوجيه معظم الامتحانات على أُسس علمية (مجلة التربية والتعليم - 158) .. وتطور الاهتمام بالتقويم ليصبح «المساعدة على بناء شخصية الطالب المتكاملة، وتهيئته للنمو، والنضج، والابتكار، والإبداع» (المركز القومي للبحوث التربوية - مرجع سابق - 169).

ويبدو أن النص السابق هو من أوائل النصوص في السياسة التعليمية التي أكدت على تنمية الإبداع. كما نلحظ أن الإبداع المعّني في النص السابق هو الحل الإبداعي؛ وهذا جيد، ولكنه ليس من الممكن تنميته لدى الأطفال؛ كما اتضح من المصطلحات.

وكان أحدث ما نشر من سياسة تعليمية للتعليم الإبتدائي هو توصيات مؤتمر تطوير التعليم الإبتدائي الذي عقد في 18 : 20 فبراير1993م، والذي رفعت توصياته إلى مستوى القرارات في مارس من نفس العام، ولم تزل تنفذ تباعاً (العلوم التربوية - 1995 - 11 : 18).

وبتحليل توصيات هذا المؤتمر؛ لوحظ أنه يؤكد على الأساسيات السابق ذكرها ويضيف ما يلي:

1- المستوى المهني للمعلم؛ تخصيص معلم للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الإبتدائي. اختيار معلم الفصل، ومعلم المادة بدقة. التفكير في مرور المعلم بفترة امتياز؛ وفي حال صلاحيته يعين بصفة دائمة..

2- الأنشطة التربوية؛ زيادة الاهتمام بها باعتبارها «الوسيط الأساسي لاكتساب المهارات، والخبرات.. في الصفوف الثلاثة الأولى «وتخصيص 30% من جدول الدراسة للأنشطة، والاهتمام بوجه خاص بالمكتبة المدرسية على أن تكون «شاملة لأوعية المعلومات المتنوعة، ومصادر المعرفة المختلفة؛ بحيث يستخدمها الأطفال بأنفسهم في الحصول على المعلومة الصحيحة من المصادر الصحيحة، ويتدربون على حب القراءة».

3- التقويم؛ حيث يراعي فيه «الشمول للاختبارات الشفهية، والعملية، والأدائية.. وكذلك أخذ الأنشطة التربوية في الاعتبار عند التقويم..».

4- كما وضعت أهداف محددة للتعليم الإبتدائي من أبرزها: تكوين مهارات، وعادات العمل المثابر. تنمية مهارات التعليم الذاتي. تشجيع النشاط الحر، والتلقائي، والمنظم.. وتأكيد المبادرة، والرغبة في الاستكشاف. تكوين أسلوب التفكير العلمي. التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين، من خلال استخدام الحاسب الآلي.

والقارئ لهذه الأهداف في ضوء تربية الإبداع؛ يلحظ أن هذه المهارات المستهدف تكوينها لدى

الطفل؛ هي ذاتها المستهدف تكوينها لتربية الإبداع؛ فالتعلم الذاتي - على سبيل المثال - هو والإبداع وجهان لعملة واحدة؛ فالإبداع بدون تعلم ذاتي لا يكتمل، كما أن التعلم الذاتي يتضمن إبداعاً (عويس - 102).

وبناء على ما سبق؛ فإنه يمكن القول أن السياسة التعليمية الحالية للتعليم الإبتدائي تتلاقى مع تنمية الإبداع مضموناً، وتهدف لتربية الحل الإبداعي نصاً. وهناك دلائل على أن هذه السياسة في سبيلها للتنفيذ بصورة جيدة؛ ففي دراسة ل «شحاته» على نسب ثقافة الذاكرة، وثقافة الإبداع في تدريبات كتب القراءة في المرحلة الابتدائية؛ توصل إلى أن ثقافة الذاكرة كانت سائدة بنسبة 94% أي أن الأسئلة التي تحث على الإبداع كانت بنسبة 6% فقط. أما في نماذج الأسئلة المطورة فقد سادت ثقافة الإبداع؛ حتى وصلت إلى نسبة 55% من الأسئلة المعروضة؛ حيث جاءت في شكل مشكلات لإتاحة الفرصة للتحرر العقلي. (شحاتة - 1992 - 212).

وهكذا كشف تحليل السياسة التعليمية الحالية عن جهود تبذل في صياغة أهداف جيدة، وفي محاولة رصد الميزانيات، وإصدار القرارات، وتغيير المقرررات، والتقويم، والتوسع في الأنشطة، ومراعاة هذه الأنشطة في بناء المدارس.. خاصة وأن هذا الجهد يتسق مع تربية الإبداع.

ولكن ماذا لو تعامل المعلم مع الأسئلة التي تنمي الإبداع بطريقة تقليدية؛ فأملى على الأطفال الإجابة جاهزة؟

.. وماذا لو .. تعامل المعلم مع حصة المكتبة التي أصبح يضمها الجدول المدرسي للتعليم الإبتدائي بأسلوب القهر؛ لإسكات الأطفال دون إفادتهم؟

.. وماذا لو .. تعامل المعلم مع نشاط أساسي مثل الصيانة والترميمات المقرر على الصفين الربع والخامس بصورة فوضوية، دون أن يسعي إلى تحقيق أهداف هذه المادة من التعرف على الخامات والأدوات، وإجراء الإصلاحات البسيطة.. (شحاتة - 1994 - 120 : 122) ثم أثبت الدرس في كراسة الحصة؟

إن مناقشة الإحتمالات السابقة: يعني أن العنصر الحاسم بعد توفر الإرادة السياسية؛ هو أسلوب تعامل المعلم داخل الفصل.. وهو يحدد الشرط الاجتماعي للإبداع بالدرجة الأولى. ومن جانب آخر فإنها تشير إلى أن الشرط الثقافي وإن كان له الأولوية على الشرط الاجتماعي في التخطيط للموقف التعليمي؛ لكنه لايحدث أثره إلا من خلال العامل الاجتماعي.. كما تتداخل معهما عوامل أخرى؛ نفسية، وإدارية.. تشكل بتفاعلها وتداخلها المناخ كله الذي تتم فيه تربية الإبداع داخل الفصل. وهذا هو ما تحاول الدراسة أن تصوغه في المحور التالي:

2 - مناخ تربية الإبداع:

لقد حددت السياسة التعليمية الشرط الثقافي في الموقف التعليمي؛ من خلال المناهج والأنشطة وأساليب التقويم. ويبقى على المعلم جهد استثمار هذا الشرط، واستيعابه داخل المناخ التربوي للفصل. وفيما يلي تصور تركيبي لكيفية ذلك؛ روعي فيه تقسيم هذا المناخ، وتمييزه إلى فئات، وعناصر؛ وترتيبها على أساس العمومية، والأهمية:

2 - 1 - النظام المدرسي وأداء المعلم:

أ - إن العنصر المباشر، والمؤثر في أداء المعلم؛ هو النظام المدرسي بما يحويه من علاقات؛ وبخاصة علاقة المعلم بمدير المدرسة؛ فقد وجد أن أداء معظم المدرسين يتأثر بالمناخ المدرسي الذي يصطنعه بصفة أساسية مدير المدرسة (نيول - 239).

وقد يعين المعلم على تلافي الآثار السلبية للمناخ المدرسي السيء؛ إدراكه أن الضغط stress ظاهرة أساسية في أي نظام، وأن هذا الضغط ينتقل، ويتضاعف في المنظمة كلها. (المرجع السابق-62) وكذلك إدراكه أن الاختلاف ظاهرة طبيعية - أيضاً - في أي نظام، والمهم هو كيفية التعبير عن هذا الإختلاف.. وبهذا يقلل من الآثار السلبية للنظام المدرسي على أداءه. وغني عن القول أنه - في المقابل - يجب أن يفيد إلى أقصى درجة من المناخ المدرسي المواتي.

ب - إذا لم يستطع المعلم أن يتعامل مع الآثار السلبية للمناخ المدرسي؛ فلا أقل من أن يجتهد لكي يتناسى هذه الآثار قبل دخوله الفصل. ويساعده على ذلك؛ الإحساس بالمسئولية الجسيمة المناطة به. ويمكن في هذا الصدد أن نشبه موقف المدرس في إقباله على الفصل بموقف المصلي في إقباله على الصلاة؛ الذي يجتهد كي يترك همومه قبل الدخول، ويقطع صلته بالعالم في رهبة الحضور الخالص، والتفاعل المتضرع. هذا الموقف الذي تعلمنا إياه الأديان؛لا تستطيعه إلا شخصية قوية؛ مصدر قوتها هو إدراكها الناصع لحجم كل موقف تمر به.. وهي شخصية لا توجد؛ وإنما تتشكل بالأداء، وتتشكل أداتها؛ في عملية تطور مستمر صاعد نحو درجات أعلى من القدرة على استبعاد المشتتات، والمؤثرات السلبية؛ سعياً نحو التفاعل الخالص. وقد يعين المعلم على هذا الحضور؛ مقرر في أخلاقيات المهنة، يضمُ القيم المُنهضة للهمم في الأديان، من منظور أن التربية مهنة الأنبياء. كما يعين المعلم على ذلك الحضور - أيضاً -. مستواه المهني المرتفع.

2- 2- إدارة الفصل وتربية الإبداع:

أ - أول مهمة للمعلم داخل الفصل هي تنظيم، وضبط الفصل؛ حيث لا يمكن إفادة الأطفال في مناخ من الفوضى. وهذه المهمة يؤثر على إنجازها: عدد الأطفال، وأعمارهم. فإذا كان العدد

أكثر من ثلاثين – وهذا هو المألوف – فإنه يصعب على المعلم أن يحول الفصل إلى جماعة نقاش؛ وإنما الأنسب – على الأقل في البداية – أن يجعله جماعة إستماع جيدة. ويمكن له تحقيق هذا الهدف المتواضع من خلال المرور التدريجي بمراحل الإستقبال، والاستقطاب الجزئي، ثم الاستقطاب الكلي، وكذلك الموازنة بين نوعي الإستقطاب، والسماح بفترات لتشتت الإنتباه (السيد 1981 – 232: 234).

ويراعي في استخدام هذا الأسلوب أن يُبعد المعلم تماماً عن استقطاب الأطفال بالعقاب المادي أو المعنوي؛ لأنه لن يصير استقطابا بل إجباراً على الصمت. ويمكن أن يتم هذا الاستقطاب ببساطة، وبصورة طبيعية من خلال حكي قصة، أو رصد مكافأة لمن ينصت؛ ويستطيع أن يشرح ما قاله المعلم. كما يراعي أن المدى الزمني للإستقطاب يتوقف على أعمار الأطفال؛ فيكون في حدود دقائق للأعمار الصغيرة، وأن تزيد بالتدريج مدة الاستقطاب مع تزايد أعمارهم، وتقدمهم في الصفوف الدراسية؛ استناداً لما أسفر عنه علم النفس من تزايد قدرة الأطفال على الإنتباه بتقدم أعمارهم. (الحسن 1990 –30: 31) .. يستمر المعلم على هذا النحو؛ حتى يتمكن من تحويل الفصل إلى جماعة استماع جيدة؛ بحيث يصبح وجوده في الفصل يستدعي انتباه معظم الأطفال وإنصاتهم للرسالة التي يحملها لهم.

ب – يبدأ المعلم في توجيه أسئلة لأطفال الفصل على أساس المادة التعليمية التي علمهم إياها؛ حتى يضمن وجود الخلفية المشتركة التي تمكنهم من التفاعل. وهذا يعني التحول من الاستماع إلى أبسط أنواع النقاش؛ ومن الفاعل الرأسي الهابط إلى تفاعل رأسي صاعد – هابط مع بعض الأطفال القادرين على ذلك. (حجى – 1995– 376: 380).

.. وفي هذا النوع الجديد من التفاعل يراعي التشجيع التام للمتفاعلين من الأطفال. والتشجيع كفيل بأن يحفز الفصل كله على النقاش؛ لأنه يتجاوب مع مطلب هام من مطالب نمو الطفل في هذه المرحلة، وهو الرغبة في الإنجاز.. (إسماعيل – 1989– 21) والتشجيع في هذه الحالة يشعره بقيمة الإنجاز؛ خاصة إذا تدعم بوصف إيجابي، واستشرافي لمستقبل الطفل من قبيل: انت شاطر في الحساب ممكن تكون مهندس، أنت شاطرة في الإلقاء ممكن تكوني محامية. أمثال هذا الوصف الإيجابي للطفل له أثره الفاعل في الإنجاز، لأنه يرتكز – أيضاً – على خاصية أُخرى من خصائص نمو الطفل؛ وهي قدرته على تمثل وجهات نظر الآخرين فهو لا يستطيع أن يكون صورة عن ذاته إلا من خلال المحيطين به. (المرجع السابق – 61 : 64) وإذا كان من العسير على المعلم أن يتفاعل على مستوى النقاش مع معظم الفصل؛ فيمكن أن يبتكر في هذا الصدد أساليب عدة من قبيل تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة في حدود ثلاثة أو أربعة، وأن يجعل جماعة واحدة للنقاش والجماعات الباقية للإستماع وتوجيه الأسئلة؛ على أن يتم التبادل بين المجموعات. ويستمر على هذا المنوال حتى يصل لإنجاز هذه الخطوة بدرجة مُرضية؛ تظهر في تفاعل معظم أطفال الفصل معه.

على النحو السابق يكون المعلم قد استطاع تنظيم الفصل والتحول التدريجي به من جماعة استماع إلى جماعة نقاش؛ ويجب في هذه الحالة أن يراعي الشروط التي يستطيع من خلالها أن يُنجِّح هذه الجماعة من: إثارة الأسئلة، وتوجيه سير المناقشة، وإشاعة روح الفكاهة ومعالجة التعصب داخل الفصل، والتخلص برفق من الأطفال الذين يريدون الإنفراد بالمناقشة ومعالجة خجل المقلين في تفاعلهم (السيد - مرجع سابق - 344).

جـ - غالباً ما يكون من نتاج الخطوة السابقة، وجود مجموعة من الأطفال لا تستطيع التفاعل مع المعلم على مستوى بقية الأطفال؛ ومع هؤلاء يتضح الجهد الفذ للمعلم. عليه أن يتعرف إليهم بصورة شخصية؛ وغالباً ما سيجدهم من بيئات حرمان ثقافي؛ أي أطفال بيئات تتسم بعوامل ثقافية لها آثار كافة على النشاط العقلي، وتظهر آثارها بدءاً من الشهر السادس من عمر الطفل؛ نتيجة انعدام المثيرات الكافية. وتمتد آثارها ويتزايد التدهور العقلي تزايداً منتظماً في مرحلة الطفولة والمراهقة نتيجة تواجد الأطفال في هذه البيئات (غانم - 1995 - 65) ولتلافي الآثار السلبية لمثل هذه البيئات؛ فيجب توفير البيئة الثرية؛ المتنوعة الأنشطة، والمتعددة المجالات (الحسن - مرجع سابق -41). وهنا تبرز أهمية استثمار الأنشطة المدرسية، وضرورة حرص معلمي الأنشطة على أية حصة لتنمية هؤلاء الأطفال. وعلى معلم الفصل أو معلم المادة في هذه الحالة أن يراقب ممارسة الأطفال لهذه الأنشطة، وإذا لم يتيسر له ذلك؛ يمكن أن يسأل معلمي الأنشطة عن مستوى ممارسة الأطفال لها، كما يمكن أن يقوم بدور إيجابي في حث معلمي الأنشطة على مزيد من التفاعل مع الأطفال. ويتلمس أي جانب تميز لأطفال بيئات الحرمان الثقافي في بعض المجالات؛ في تشجيعهم، ويستثمر هذا الواقع الجديد في إشعارهم بالإنجاز وحثهم على الارتفاع بمستواهم في الجوانب الدراسية؛ وذلك من قبيل: أنت ممتاز في الرسم ويمكنك أن تكتب بطريقة رائعة لأن الكتابة رسم للأحرف.. أو .. أنتِ ممتازة في الألعاب الرياضية والعقل السليم في الجسم السليم؛ فيمكنك أن تكوني ممتازة كذلك في الحساب.

ولانجاز الخطوة السابقة؛ يتحتم أن يكون لدى المعلم إدراك عميق لإنسانية الطفل؛ تمكنه من تقبله على ما هو عليه، ومحاولة الارتقاء به دوماً. وقد يعين على توافر هذا الشرط في المعلم؛ ما أعلنته السياسة التعليمية من إختبار المتقدمين للمهنة للتأكد من حبهم للأطفال، ومن إقرار سنة امتياز قبل التعيين. وحالما يشعر الأطفال بحب المعلم لهم؛ فإن هذا الشعور سيتحول إلى أكبر امتياز قبل التعيين. وحالما يشعر الأطفال بحب المعلم لهم؛ فإن هذا الشعور سيتحول إلى أكبر دافع للإنجاز، وتتحول العلاقات من علاقات بين شخصية interpersonal relationships إلى علاقة إنسانية؛ لا يتحيز فيها المعلم لطفل بسبب وضعه الإجتماعي أو الاقتصادي أو جنسه أو تفوقه الأكاديمي. (نيول - 246).

وإذا استطاع المعلم انجاز هذه الخطوة، فإنه يكون قد حول الفصل من جماعة نقاش ذات علاقات بشخصية إلى جماعة تفاعل إنساني. ومن جماعة تفاعل رأسي أفقي هابط صاعد من وإلى المعلم؛ إلى جماعة تفاعل أفقي على مستوى واحد من الندية والقيمة.

د - ومن خلال ذلك التفاعل الإنساني.. يتيسر للمعلم توفير أهم شروط الإبداع في حجرة الدراسة؛ وهي:

= مناخ الحرية؛ حيث يتيح للأطفال فرص للتعبير عن أفكارهم بعيداً عن الخوف (الهيثى - 1988 - 97).

= التقدير الإيجابي للذات، والثقة في النفس؛ من خلال تشجيعهم.

= الدافع للإنجاز لدى الأطفال؛ وهو حبهم لمعلمهم وحرصهم على إرضائه.

= الإجابة على تساؤلات الأطفال؛ «لماذا» هي أهم أبواب المعرفة للطفل، حيث تحدد الأكثر أولوية في اهتمامه (وهبة - 89).

= أن تكون الأسئلة التي يوجهها المعلم للأطفال - بقدر الإمكان - مفتوحة النهايات؛ لأن هذا هو النوع من الأسئلة الذي يمكن من خلاله تربية الإبداع، وذلك من قبيل: قصة يضع لها الأطفال النهايات الممكنة، وعناوين مقترحة. صيغة: ماذا يحدث لو .. (منسى - 23 :35).

= تشجيع الطفل الذي يعبر عن أفكار مختلفة عن الغابية؛ لأن هذا التعبير هو سبيله إلى التميز: ومن الخطورة إجبار الطفل على الخضوع للأفكار الشائعة، لأن الطفل في هذه الحالة سيعاني صراعاً بين التضحية بفرديته أو علاقاته. (عويس - 100:99).

وهذه العوامل يسهل على المعلم توفيرها لتلاميذ فصله؛ فقط إذا شعر وأدرك إدراكاً عميقاً بالقيمة الإنسانية للطفل. والخطوات الأربع السابقة؛ تعني تحول الفصل المدرسي من نظام إداري إلى نظام مشاعر؛ امتزج فيه ما هو ثقافي بما هو اجتماعي؛ حيث أدت العلاقات الإنسانية العميقة إلى مزيد من قدرة الأطفال على فهم المعلومات، فأدى ذلك إلى إنجازهم، والإنجاز أثر في إدراكهم الإيجابي لأنفسهم؛ وإدراكهم الإيجابي يدفعهم لمزيد من التفاعل.. وهكذا نحو التحسن المستمر في الأداء.. (نيول - 18: 20، 239).

3-2- مكتبة المدرسة وتربية الإبداع:

كما يمكن للمعلم - بعد ذلك - أن يربط أطفال فصله بالأنشطة، وبخاصة المكتبة؛ وذلك لتحقيق عدة أهداف من أهمها:

= زيادة حصيلة الأطفال اللغوية؛ حيث تتيح لهم هذه الحصيلة الفرص للتعبير عن أفكارهم واكتساب الطلاقة. (روشكا - 61).

= إكساب الأطفال حب القراءة؛ حيث وجد من دراسة في القياس التاريخي أن أغلب المبدعين كانوا قراءً نهمين منذ وقت مبكر من أعمارهم، واستمر حبهم للقراءة خلال سنوات رشدهم (ثايمنتن – 122 : 123) ويمكن أن يحدث ذلك بسهولة إذا بدأ المعلم بربط المكتبة بالترويح؛ من خلال القصة مثلاً..

= إكساب الأطفال القدرة على التعلم الذاتي، وهو من أهم شروط الإبداع. ويمكن أن يحدث ذلك – أيضاً – من خلال القراءة التعليمية؛ بربط المكتبة بالمقرر المدرسي؛ لاكتساب معلومات إضافية عن ذلك المقرر. وهذا الهدف يتطلب جهداً خاصاً من المعلم في التعرف الكتب الموجودة بالمكتبة، ومدى ارتباطها بالمقرر. والتباحث مع أمين المكتبة في مدى مناسبتها لأعمار الأطفال.. (عبد الشافي – 1992 : 221) وذلك حتى يتيح لهم خلفية عريضة من المعلومات يتم على أساسها الإبداع الجيد (الحسن – 31:30).

= الإفادة من حصص المكتبة في تربية الإبداع بصورة مباشرة؛ على أن يتم التمييز بين الأطفال قبل وبعد تسع سنوات. فالأطفال قبل تسع سنوات يعطون الفرصة للتعرف إلى إبداع الآخرين؛ من قبيل عرض رسومات والنقاش حولها. وإلقاء أشعار، والتعرف إلى مواطن الجمال فيها. والتعرف إلى تاريخ البشرية، وما صادفها من مشكلات، وكيفية التغلب عليها. أما بعد تسع سنوات فإن المعلم يجب أن يحثهم على الإبداع التعبيري، والحلول الإبداعية. (منسى – 15: 18).

4-2- الأنشطة الصيفية وتربية الإبداع:

إن تنفيذ الأنشطة المدرسية الصيفية؛ كما أعلنتها السياسة التعليمية (المركز القومي للبحوث التربوية – 128) يوفر البيئة التربة للأطفال في فصل الصيف؛ بدلاً من تمضية الوقت دون إفادة منه.. وأكثر الأنشطة أهمية لإستمرار تربية الإبداع هو النشاط القرائي الذي أُطلق عليه مهرجان القراءة للجميع.

والمقترحات التالية يمكن أن تفيد في تحقيق هدف تربية الإبداع:

= تنفيذ البرنامج المعلن للمهرجان بدقة؛ وبخاصة من حيث تنوع الأنشطة ما بين: ساعة القصة، مسرحة القصص، أندية القراءة، المحاضرات، والمسابقات.. (شحاتة 1994–137).

= ربط حضور الأطفال بالدرجات؛ حتى يدفع أولياء الأمور بأبنائهم إلى الذهاب إلى المكتبة، والإنتظام في الحضور. ولأن المكتبة لا يمكن أن تتسع لكل أطفال المدرسة؛ يمكن عمل جدول لتنظيم التواجد بها؛ فعلى سبيل المثال إذا كانت المكتبة تتسع لفصل واحد، وكان بالمدرسة أربعة عشرة فصلاً، فإن ذلك يعني أن يحضر الفصل الواحد مرة واحدة كل أسبوعين.

= إلزام معلم الفصل بالحضور مع أطفال فصله؛ حتى يتعاون مع مشرف المكتبة على تحقيق أقصى قدر من الإفادة للأطفال من خلال استثمار ميولهم التي يدركها جيداً. ولضمان الجدية يوضع هذا البند في تقويم المعلم.

= مراعاة الشروط الواجب توافرها في المكتبة من حيث: تنوع المصادر، ومناسبتها لميول الأطفال، ولمستوى استيعابهم، التوازن بين الأنواع المختلفة من المصادر، والتناسب بين عدد الكتب وعدد الأطفال بحيث تكون هناك عشرة كتب لكل طفل على الأقل، وتعدد النسخ من الأعمال البسيطة التي يمكن أن تعار خارجياً. (عبد الشافي - 129 : 130) واستثمار هذا المناخ المعرفي لأطلاع الطفل على المصادر التي لا تعار، وعمل استعارة للطفل - من الكتب متعددة النسخ - في مدة الأسبوعين التي سيغيبهما عن المكتبة، والحرص على أن تكون القراءة متنوعة، ومتوازنة.. حتى تيسر للطفل الخلفية المعرفية العريضة التي تسمح له بالمرونة؛ وهي شرط هام للإبداع؛ حيث يتيسر للفكر أن ينتقل من مجال إلى آخر (إسماعيل - 121).

= إلزام معلم الفصل للعام القادم بالحضور لبعض المرات مع معلم الفصل الأساسي، على أن يكون هذا الحضور متفرقاً في البداية، ثم يتكاثف تدريجياً؛ حتى ينفرد معلم الفصل الجديد بالموقف التربوي نهائيا وقبل بداية العام الدراسي الجديد.

بهذا الأسلوب يمكن أن يكتسب المعلم الجديد الخلفية المعرفية للمعلم القديم عن تلاميذ الفصل، وأن يتدرج الأطفال في علاقاتهم الاجتماعية بيسر.. فيسهل عليهم التواصل الدراسي دون فجوات معرفية أو انفعالية. وبذلك نضمن أقصى إفادة من المناخ الذي تم تكوينه وقد يفيد في تحقيق الوضع ذاته؛ عمل ملف عن كل طفل.

= تقويم النشاط القرائي للأطفال في بداية العام الدراسي الجديد؛ على أن تكون معايير هذا التقويم هي قراءة خمس كتب متنوعة، مع القدرة على مناقشتها وكتابة تقرير عنها الصف الأول الإبتدائي، تزيد خمسة كل عام دراسي - حد أدنى - ليصل الأطفال إلى نحو خمسة وعشرين كتاباً في نهاية المرحلة الابتدائية. ومما يؤيد هذا التحديد العددي: أنه وجد أن المراهقين المبدعين يقرؤن في المتوسط نحو خمسين كتاباً. (سايمنتين - 123) على أن ترصد مكافأة للمتميزين في النشاط القرائي؛ ويفضل أن تكون من الكتب.

= قد يفيد في هذا المجال جعل .... تربية الإبداع هدفاً معلناً للسياسة التعليمية، والسياسة الثقافية على السواء. وهو إعلان لن يغير من الواقع كثيراً من حيث الإجراءات؛ ولكنه سيضيف القصدية في العمل، ومعيار التقويم الأداء.

النتائج:

أنه بالنسبة لشرطي الثقافة، والعلاقات الاجتماعية؛ فإنهما لا ينفصلان حيث لا توجد علاقة دون

محتوى، كما يستحيل تقديم محتوى للطفل - بوجه خاص - دون إقامة علاقة معه. والسياسة التعليمية حرصت على المحتوى، واهتمت بالأنشطة، وبخاصة النشاط القرائي؛ فأفردت لنشاط المكتبة العديد من القرارات، واحتوت نشاط القراءة للجميع المقدم للأطفال خلال أشهر الصيف.

والدراسة الحالية ركزت على هذا الخط في السياسة التعليمية؛ لأن تنمية الميول القرائية عاملاً هاماً في تربية الإبداع؛ حيث لا يوجد إبداع دون تمكن معرفي. كما أن القراءة تنمي اللغة؛ واللغة شرط هام للتعبير عن الأفكار، وإظهار الطلاقة. كما أن القراءة هي النشاط الذي يمكن من خلاله اكتساب معرفة عن مجالات متنوعة؛ وهذه الخلفية المتنوعة شرطاً هاماً؛ لمرونة الفكر. ولكي تحقق المحتوى المعرفي الهدف منه، ولكي تنجز الأنشطة بصورة تحقق للطفل النماء، ولكي تحقق المكتبة دورها في تنمية الميول القرائية للطفل؛ فلابد من المعلم الجيد؛ المتمكن ثقافياً والمتفاعل إنسانياً. ولذلك على المعلم أن يعطي بشخصه مثلاً للطفل على المستوى المأمول من تفتح الفكر، وتقبل لآراء الآخرين، وارتباط بالكتاب. كما أن المعلم أن يعامل الطفل باعتباره إنساناً؛ له آراء يجب أن تُحترم، وله مشاعر يجب أن تُصان، وتنمي بطريقة إيجابية. وعلى ذلك فإن المعلم هو أهم العناصر في الموقف التعليمي؛ فهو الذي يتمثل خصائص الطفل النفسية، والتي على أساسها يتعامل مع هذا الطفل أو المتعلم. كما أن المعلم هو القادر على تفهم السياسة التعليمية، وتنفيذ وإنجاز توجهاتها. وهو القادر على تفهم الإمكانات المتاحة في المدرسة واستثمارها لصالح تطور شخصية الطفل. وبوجه عام فإن المعلم بالنسبة لشرط الثقافة والعلاقات الاجتماعية؛ هو واحد من الإحتمالات التالية:

1 - ثقافي جيد، اجتماعي إنساني.

2- ثقافي جيد، اجتماعي لا إنساني.

3 - ثقافي ضعيف، إجتماعي إنساني.

4 - ثقافي ضعيف، اجتماعي لا إنساني.

والنمط الأول هو القادر على تربية الإبداع

والنمط الثاني يفرز ثقافة الذاكرة.

والنمط الثالث ينتج مناخ الفوضى، ويحببه للأطفال، وقد تكون الشخصية الفهلوية من نتائجه.

والنمط الرابع يثمر الفوضى، والكراهية معاً؛ ويشربهما للأطفال. ويبدو أن العنف والتعصب من بعض ثمار هذا النمط القائم في واقعنا!

والمعلم من خلال نمطه؛ يشكل المناخ داخل حجرات الدراسة. وعلى شاكلة المناخ يتشكل الطفل. وعلى شاكلة الطفل؛ يتشكل المستقبل.

فماذا نختار لمستقبلنا؟!

ملحق (2)

فن إدارة الفصل

إن إدارة الفصل المدرسي تعتبر فناً له علم وله أصول ينبغي على المعلم أن يكون ملماً به كي يكون معلماً ناجحاً. فالمعلم بمثابة المايسترو في فصله، فعليه أن يقود أوركسترا طلابه إلى عزف أعذب الألحان التعليمية في سهولة ويسر ومتعة في نفس الوقت، له ولطلابه. ومن خلال هذه الورقة تحاول الباحثة التعرف على هذا العلم وأصوله من خلال التعرض للنقاط التالية:

* مفهوم إدارة الفصل.
* أنماط إدارة الفصل.
* مشكلات ضبط الفصل.
* العوامل التي تساعد على ظهور مشكلات ضبط الفصل.
* الثواب والعقاب.
* أساليب الضبط الجيد للفصل.
* الاتجاهات الحديثة في إدارة الفصل.

وفيما يلي عرض موجز لكل منهم:

أولاً: مفهوم إدارة الفصل:

قد يتبادر إلى الذهن لأول وهلة أن مفهوم إدارة الفصل يعني الضبط وحفظ النظام داخل الفصل والذي يتمثل في هدوء الطلاب والتزامهم بالتعليمات كي يتمكن المعلم من الشرح ولكن مفهوم إدارة الفصل كبر وأشمل من ذلك كثيراً.

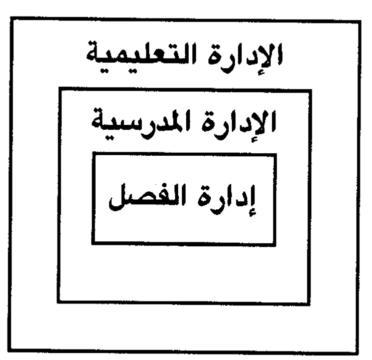
* لذا يرى محمود عبد الرازق (1990: 15- 23) أن مفهوم إدارة الصف تعني قيام المعلم بالعديد من الأعمال والمهام وهي: حفظ النظام – توفير المناخ العاطفي والاجتماعي بينه وبين طلابه – تنظيم البيئة الفيزيقية من أثاث وتجهيزات ومواد ووسائل تعليمية – توفير الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها – ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم – تقديم تقارير عن سير العمل.

بحث مقدم من د. مديحه حسين محمد عبد الرحمن الأستاذ المساعد – كلية التربية – جامعة القاهرة – فرع بنى سويف قام المؤلف بمراجعة وتحكيم البحث وإجازته للنشر.

* ويؤكد محمد كريم (22:1992) على أن إدارة الفصل المدرسي مفهوم واسع وشامل لجوانب كثيرة ولا يقتصر على الجوانب الإدارية بمفهومها التقليدي والتي تركز على الضبط والنظام، وإنما يرتبط هذا المفهوم بجوانب مختلفة تشمل:

«كل مايتصل بالمتعلم والمعلم والمنهج المدرسي والأهداف التربوية والإشراف على الأنشطة والفعاليات الصفية المختلفة وتوطيد العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ وغيرها من العمليات التربوية الصفية التي تتم داخل الصف المدرسي».

فإدارة الفصل تسعى دائماً إلى استثمار كل الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لذا فهي تعتبر جزء لا يتجزأ من الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية كما هو موضح في شكل (1):



شكل(1) يبين العلاقة بين إدارة الفصل والإدارة المدرسية والإدارة التعليمية

ثانياً: أنماط إدارة الفصل:

توجد تصنيفات متعددة لأنماط إدارة الفصل والتصنيف الشائع يستند على أساس طريقة وأسلوب استخدام المعلم للسلطة الممنوحة له. لذا يمكن تقسيم هذه الأنماط إلى ثلاثة أنواع هي:

(1) الإدارة الديكتاتورية:

حيث يتسم المعلم بالإستبداد بالرأي والغموض في التعليمات والأوامر والإرغام والإرهاب والتخويف بهدف ضبط سلوك الطلاب وتوفير الهدوء داخل الفصل. وبالرغم من إن هذا النمط قد يؤدي إلى إحكام السيطرة على الفصل إلا أن له أثاراً سلبية كبيرة منها:

* أثار سيئة على نفسية وشخصية الطلاب.
* استمرار العمل يتوقف على وجود المعلم.

(2) الإدارة الديموقراطية:

ويعتمد هذا النمط الإداري على الترغيب والإقناع والاستعانة بالحوافز المادية والمعنوية من أجل تحقيق تعلم فعال داخل الفصل المدرسي وخارجه. وتقوم فلسفة هذا النمط من الإدارة على أن الفرد غاية في ذاته له احترامه وكرامته. وهذا النمط من الإدارة له العديد من المميزات مثل:

* ظهور اتجاهات إيجابية نحو المعلم.
* استمرار العمل بالرغم من غياب المعلم.

ولكن يعاب على هذا النمط أن الإدارة الديمقراطية تأخذ وقتا طويلاً في الوصول إلى قرار ووقتاً طويلا حتى يتعود الطلاب على ممارستها وتحتاج من المعلم أن يوضح للطلاب الأساليب الديمقراطية وكيفية التعبير عن أرائهم بأسلوب مهذب.

(3) الإدارة غير الموجهة:

وفي هذا النمط يفقد المعلم سيطرته على الفصل وبالتالي يترك الحرية للطلاب في التصرف دون متابعة أو تدخل منه. وبالتالي يكون معدل الإنجاز في النشاطات التعليمية ضعيف قياساً إلى حجم النشاط البدني والعقلي المبذول فيه.

ثالثاً: مشكلات ضبط الفصل:

* أجريت العديد من الدراسات عن مشكلات الفصل المدرسي (Borich, 1992: 281) ووجد أن:
  - 55% من المشكلات ترجع إلى تحدث الطلاب بدون إذن، وعمل ضوضاء.
  - 26% من المشكلات ترجع إلى التأخر الدراسي وعدم إتمام الواجبات المنزلية والتحرك من أماكن الجلوس بدون إذن.
  - 17% من المشكلات ترجع إلى القراءة بدون إذن أو أحلام اليقظة.
* كما أشار جاكوبسن (Jacobsen, 1993: 275 - 276) إلى أن مشكلات ضبط الفصل تختلف باختلاف مستوى نمو ونضج التلاميذ. فتلاميذ الصف الأول والثاني الإبتدائي (على سبيل المثال) ليس لديهم قدرة على الانتباه لفترة طويلة وكثيراً ما يخالفوا القواعد والقوانين المتعارف عليها في الفصل المدرسي وذلك ليس عن عمد ولكن لإنهم غير مدركين لها أو لا يألفوها، وكثيراً لايتذكروها فتصدر منهم سلوكيات غير مرغوب فيها بدون قصد منهم للمخالفة. لذا يجب على المعلم أن يرفق بهم حتى يألفوا هذه القواعد والقوانين. وهذه المشكلات تختلف بالطبع عن مشكلات طلاب المرحلة الثانوية في النوع والدرجة وذلك بسبب تمرد المراهق على السلطة المتمثلة في المعلم لذا فمخالفة القواعد والقوانين تكون عن عمد ولهدف.

كما يعرض ستيفينز (Stephens, 1994: 102 - 103) نماذج لبعض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلاب مثل: الإصرار على مخالفة القواعد والقوانين - التلفظ بألفاظ نابية - إبداء بعض الملاحظات الساخرة - ضرب زميل - التطاول باللفظ أو باليد على المعلم وغالباً ما تظهر هذه المشكلة في المراحل المتقدمة (المرحلة الثانوية) من التعليم.

ولكن ما العوامل التي تساعد على ظهور مثل هذه المشكلات؟

رابعاً: العوامل التي تساعد على ظهور مشكلات ضبط الفصل:

توجد ثلاثة عوامل رئيسية يمكن أن تساعد على ظهور مشكلات ضبط الفصل وهي:

(1) المعلم:

إن الأسلوب الذي يتبعه المعلم مع طلابه قد يكون سبباً في حدوث بعض المشكلات المتعلقة بضبط الفصل مثل:

* الرفض الشديد للطلاب سواء من حيث المستوى العلمي أو السلوكيات. فكثيراً ما يقوم المعلم بتوبيخ الطلاب واتهامهم بالتخلف والتقصير في أداء واجباتهم وبأنهم لن يتمكنوا من النجاح مهما فعلوا.
* عدم الاهتمام بتساؤلات واستفسارات الطلاب.
* عدم وضوح الأهداف التعليمية: فكثيراً ما يدرس الطلاب العديد من المعلومات ولا يعرفون الهدف من دراستها أو ما العلاقة بينها وبين غيرها من المعلومات.
* التوقف أكثر من مرة أثناء الشرح لأداء أي عمل آخر أو إحضار شيء. مما يؤدي إلى صعوبة جذب الطلاب مرة أخرى إلى الدرس.
* استرجاع ومراجعة معلومات سبق دراستها وفهمها لدى الطلاب مما يدفعهم إلى الانصراف عن الدرس.
* القسوة في معاملة الطلاب مما يدفع البعض إلى محاولة الانتقام من المعلم بأي أسلوب من أساليب الشغب.
* التعامل مع طالب واحد لفترة طويلة.
* نقص معرفة المعلم بمستويات وقدرات طلابه مما يؤدي إلى تقديم معلومات أعلى أو دون المستوى.

(2) **الطالب:**

* الطالب الذكي قد يكون مصدر إزعاج للمعلم داخل الفصل لأن ما يقدم له لا يتحدى قدراته العقلية.

* الطالب ذو القدرات العقلية المحدودة أيضاً يكون مصدراً وباعثاً للعديد من المشاكل داخل الفصل لعدم فهمه لما يقدم له.

(3) **الدرس:**

* قد يكون الدرس أعلى أو دون مستوى القدرات العقلية للطلاب.

* طبيعة هذا الدرس نظرية بحتة لايوجد بها أي ممارسات عملية.

خامساً: الثواب والعقاب:

يستخدم المعلم إسلوبي الثواب والعقاب في تثبيت أو تعديل سلوك الطالب في الاتجاه المطلوب وفيما يلي عرض موجز لكل من هذين المفهومين:

(1) **الثواب:**

يمكن تعريف الثواب على أنه «إجراء يتبع سلوكاً مرغوباً فيه وينجم عنه شعوراً بالرضا أو الارتياح يشجع على تكرار هذا السلوك (نادر فهمي، 1993 : 98). ويمكن أن يأخذ الثواب صوراً متعددة مثل: كلمة استحسان شفوية أو كتابية - ابتسامة - مكافأة مادية - إضافة درجات - إعطاء شهادة تقدير........ إلخ.

وبالرغم من فعالية الثواب في التعلم إلا أنه في بعض الأحيان قد تظهر له بعض السلبيات مثل:

- إن أثر الثواب قد يقوي استجابات أخرى غير مرغوب فيها تصدر في نفس الوقت الذي تصدر فيه الاستجابة المثابة.
- قد تثير حقد الطلاب الذين لم يحصلوا على الثواب.
- قد يغرس في نفوس الطلاب أن كل شيء يفعله لابد أن يحصل أمامه على مقابل وخاصة إذا كان المعلم يستخدم المكافآت الخارجية المادية.
- قد يستخدم الطالب أساليب غير شريفة (مثل الغش في الإمتحان) للحصول على المكافأة بأقل مجهود.

ولزيادة فعالية الثواب يجب مراعاة ما يلي:

- أن تتم الإثابة بعد الإستجابة المرغوبة مباشرة.
- أن يعرف الطالب بدقة ما السلوك الذي تمت إثابته عليه.
- أن يتناسب الثواب مع حجم ونوع السلوك المكافيء.
- أن تستخدم معززات طبيعية بدلاً من المعززات الخارجية المادية.
- عدم الإسراف في عدد مرات الإثابة كي لاتفقد تأثيرها.

(2) العقاب:

يمكن تعريف العقاب على أنه «اجراء يتبع سلوكاً غير مرغوب فيه وينجم عنه شعور بالضيق أو الانزعاج ويؤدي إلى تثبيط أو منع هذا السلوك» (نادر فهمي، 1993 : 98).

ولكن من الذي يحدد نوع وحجم العقاب؟

توجد ثلاثة اتجاهات في هذا المجال وهم:

1- أن يحدد المعلم وحده أسلوب العقاب المناسب من وجهة نظره.

2 - يمكن أن يشترك الطالب والمعلم معاً في اختيار العقاب المناسب من وجهة نظرهما.

3 - يمكن أن يطلب المعلم من طلابه وضع لائحة بالطرق المختلفة للعقاب وعلى المعلم أن يختار من بينها عند حدوث أي سلوك مخالف.

ولا شك أن الطالب حينما يكون له دوراً في وضع قواعد لضبط الفصل يجعله هذا أكثر حرصاً على تطبيق هذه القواعد وعدم اختراقها.

وبالرغم من فعالية العقاب في تهذيب الطالب إلا أنه في بعض الأحيان تظهر له بعض السلبيات:

- قد يولد خوفاً لدى الطالب من إبداء أي رأي خشية أن يقع تحت طائلة العقاب.
- قد يولد الشعور بالذنب لدى الطالب والخجل من المحيطين به.
- قد يزيد من ميل الطالب إلى تكرار السلوك بدلاً من تعديله إذا اتصف بالشدة الزائدة.
- قد يولد الإحساس بالظلم إذا كان حجم العقاب أكبر من حجم الذنب.
- قد يخفق في توجيه سلوك الطالب ما لم يصحبه بعض التوجيه الإيجابي.
- قد يولد كراهية لدى الطالب تجاه المعلم أو المدرسة ككل.
- قد يولد اتجاهات سلبية نحو سلوكيات مطلوبة: فالمعلم الذي يعاقب التلميذ بكتابة جملة ما100 مرة يؤدي ذلك إلى كراهيته وللواجبات المنزلية بوجه عام.

ولزيادة فعالية العقاب في تعديل سلوك الطالب يجب مراعاة ما يلي:

- أن يتم العقاب بعد ظهور السلوك مباشرة.
- أن يعرف الطالب بدقة السلوك الذي عوقب من أجله.
- عدم الإفراط في استخدامه كي لا يؤدي إلى أضرار نفسية لدى الطالب.
- أن يشجع الطالب المعاقب على إصدار الاستجابة الصحيحة ثم يثاب عليها مباشرة.

خامساً : أساليب الضبط الجيد للفصل: -

هناك العديد من الأساليب والطرق المختلفة التي يمكن أن يستخدمها المعلم كي يتمكن من ضبط الفصل وإدارته بصورة جيدة (Churchward, 1997:1) مثل:-

(1) القدوة:-

على المعلم أن يكون قدوة لطلابه في أي سلوك يطلب من الطلاب أن يسلكوه. فمثلاً إذا أراد المعلم من طلابه أن يخفضوا أصواتهم عند التحدث فلابد أن يكون المعلم هادئاً في طريقة كلامه كي يقدم نموذجاً جيداً للسلوك المطلوب أمام طلابه.

(2) التدخل بهدوء:-

عندما يشعر المعلم ببوادر حدوث أي سلوك غير مرغوب فيه فعليه أن يتدخل في منع هذا السلوك بهدوء. فعلى سبيل المثال: إذا رأي المعلم أن أحد الطلاب ينوي النهوض من مكانه وأنه منصرف عن الدرس لأي سبب فمن الممكن للمعلم أن يسرد قصة يتضمن فيها اسم هذا الطالب فينبه الطالب للدرس ولا يشعر زملائه بما حدث من جانب زميلهم.

(3) استخدام تلميحات وإشارات غير لفظية:-

يمكن أن يستخدم المعلم بعض الإشارات أو التلميحات غير اللفظية لتوجيه تعليمات للطلاب مثل إشارة باليد للتوقف عن الحديث أو الابتسامة للتعبير عن الرضا عن إجابة الطالب فهذه الإشارات والتلميحات تلعب دوراً كبيراً في زيادة فعالية أو عدم فعالية الطلاب للدرس. فهذه التلميحات والإشارات لها مميزات عديدة منها أنها لا تستغرق وقتا بالإضافة إلى أنها مفهومة لجميع الطلاب ولا تحتاج أن يتعلم الطلاب معناها لذا فالمعلم بحاجة شديدة إلى اختيار الإشارات والتلميحات غير اللفظية المناسبة التي تساعد على زيادة فعالية الطلاب داخل الموقف التعليمي (وليس العكس).

(4) التهذيب باستخدام عبارات إيجابية:-

حينما يلقي المعلم تعليماته على الطلاب بالسلوك المطلوب فعليه أن يستخدم عبارات إيجابية والابتعاد عن استخدام صيغة النفي فالأمر:

«تناول طعامك في وقت الفسحة» أفضل من الأمر «لا تأكل أثناء الحصة».

كذلك الأمر «استأذن قبل أن تجيب» أفضل من «لا تجيب إلا بعد أن أذن لك».

(5) إثراء الفصل المدرسي:-

يجب أن يعمل المعلم على جعل الفصل المدرسي مكانا محببا لنفوس طلابه وذلك بمراعاة العنصر الجمالى داخل الفصل مثل استخدام العديد من الصور التعليمية والألوان المبهجة داخل الفصل ومن الممكن أن يعرض المعلم أعمال الأنشطة المختلفة لطلابه على جدران الفصل فيشعر الطالب أن الفصل مكان جميل تعرض فيه أعماله الجيدة.

(6) التعليمات الواضحة والمباشرة:-

كلما كانت تعليمات المعلم واضحة ومباشرة ومحددة كلما كانت موجهة ومرشدة للطلاب للتصرف داخل الفصل في الاتجاه المطلوب.

(7) الاهتمام بتركيز وانتباه الطلاب:-

قبل أن يبدأ المعلم في الدرس لابد من أن يتأكد من أن جميع الطلاب لديهم درجة عالية من التركيز والانتباه للبدء في الدرس.

(8) متابعة الطلاب:

أثناء ممارسة أي نشاط تعليمي لابد من متابعة الطلاب للتعرف على مدى النمو الذي وصلوا إليه وتحديد الصعوبات التي تواجههم ومعالجتها فور حدوثها.

(9) تنويع الأنشطة التعليمية:-

إن معظم مشكلات إدارة الفصل وضبطه تنتج من ملل الطالب مما يقدم إليه فينصرف لعمل شيء آخر. لذا فتنوع الأنشطة المقدمة للطالب تساعد على التيقظ وعدم الملل.

(10) استخدام أسماء الطلاب:-

إن استخدام المعلم لأسماء الطلاب أثناء الشرح يساعد على زيادة الإتصال والتفاعل بينه وبين طلابه.

(11) العرض المنطقي للدرس:-

غالباً ما يحدث خلل في إدارة الفصل المدرسي نتيجة لشعور الطلاب بغموض الدرس لذا فإن العرض المنطقي البسيط المتسلسل يساعد المعلم على الإدارة الجيدة للفصل.

(12) التمكن من المادة العلمية:-

إن عدم تمكن المعلم من المادة العلمية تجعل الطلاب لا يثقون فيما يقوله وبذلك يفقد المعلم القدرة على إدارة وضبط فصله. فتمكن المعلم من المادة العلمية أساسي وضروري لنجاح إدارة الفصل.

(13) استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في الوقت المناسب:-

لاشك أن استخدام الوسائل التعليمية يساعد على جذب انتباه الطلاب ولكن الأهم من ذلك هو تحديد الوقت المناسب لإظهار أو إخفاء الوسيلة فالإسراع بإظهارها أو تأجيل إخفائها قد يؤدي إلى انشغال الطلاب بها أثناء الدرس وبذلك لا يتمكن المعلم من إدارة فصله بصورة جيدة.

سادساً: الاتجاهات الحديثة في مجال إدارة الفصل المدرسي:-

في ضوء ما سبق عرضه عن أحدث ما كتب في مجال إدارة الفصل يمكن تحديد الاتجاهات الحديثة في هذا المجال كما يلي:-

1 - اعتبار المعلم قائداً تربوياً يعمل على إثراء المنهج المدرسي الذي يشارك في تنفيذ مع الطلاب.

2 - استخدام كافة الطاقات والإمكانيات المتاحة لديه البشرية منها والمادية في خدمة العملية التربوية التي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

3 - ممارسة الأنماط الإدارية المناسبة لمواقف التعليم والتعلم.

4 - إقامة علاقات إنسانية بين المعلم والتلاميذ وبينهم وبين بعضهم بحيث تستند هذه العلاقات على الحب والتعاون.

5 - إشراك التلاميذ في صنع القرارات المتصلة بمواقف التعليم والتعلم وبذلك يقبل التلاميذ على تنفيذ هذه القرارات بمحض إرادتهم.

6- إيجاد التفاعل الصفي بما يؤدي إلى المشاركة الإيجابية وتقبل الإرشادات والتوجيهات بنفس راضية.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية:

(1) محمد أحمد كريم وآخرون: الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. الكويت، مكتبة الفلاح، 1992.

(2) محمود عبدالرازق، هدى محمود الناشف: إدارة الصف المدرسي. القاهرة، دار الفكر العربي، 1990.

(3) نادر فهمي الزيود وآخرون: التعلم والتعليم الصفي. القاهرة، دار الفكر الطبعة الثالثة، 1993.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

(4) Borich, Gary D.: **Effective Teaching Methods**. Second Edition USA, Macmillan 1992.

(5) Churchward, Budd: **Techniques for Better Classroom Discipline.** 1997. Internet (http: // users. aol. C...Is/ techniques. html).

(6) Jacobsen, David, and athers: **Methods For Teaching, A Skill Approach.** Fourth Edition, New York: Macmillan, 1993.

(7) Stephens, Paul and Crawley, Tim: **Becoming an Effective Teacher.** London: Stanley Thornes. 1994.

الفصل السابع

المضايقات والمشاكل الإدارية

ما الذي يزعج المدرس داخل وخارج المدرسة

لا شك أن المدرس هو الركن الأساسي في العملية التعليمية.

لذا يجب أن نسأل انفسنا كإداريين عن كل ما يريح المدرس في عمله وأن يبعد عنه ما يزعجه ويؤثر عليه. لكي نحصل على نتيجة أحسن وخاصة الناحية المادية ويجب أن تكون للمدرس العديد من المميزات والمكافآت التي تجعله يمتاز عن غيره من الإداريين العاديين. ولا نود أن نذكر البيت المشهور في المدرس والطبيب الذي يقول:

ان المعلم والطبيب كلاهما لا ينصحان إذا لم يكرما

إذن يجب أن نكرم المدرس. ماديًا ومعنويًا ونعمل دائمًا من أجل تكريمه وتقديم كل عزيز وغالي من أجله. كيف لا وهو يقوم بتربية وتعليم أعز ما نملك وهم أكبادنا.

أولادنا أكبادنا تمشي على الأرض

إذن لابد أن نعرف ما الذي يزعج المدرس.

ما يزعج المدرس داخل وخارج المدرسة:

أولاً: إدارة المدرسة:

1- كثرة الحصص في الجدول.

2- كثرة الطلبة في الفصل الواحد.

3- نقل المدرس من فصل لآخر بعد أن يكون قد قطع شوطًا كبيرًا في المنهج الذي يدرسه.

4- وجود بعض المواد في وقت غير قابل لاستيعاب الطالب للمادة مثل الرياضيات في الحصص السادسة والسابعة.

5- عدم توفير وسائل الإيضاح في المدرسة.

---

* حسين عبد الله : الجديد في الإدارة المدرسية، دار الشروق- جدة- 1978 ص 169-180، 209 -223.
بحث قام المؤلف بمراجعته وتحكيمه وإجازته للنشر والطبع.

6- عدم تعاون مدير المدرسة مع المدرس.

7- انتقاد المدرس الأول لطريقة المدرس في التدريس بطريقة علنية أو غير لائقة.

8- التحيز لبعض المدرسين داخل المدرسة دون البعض الآخر.

9- عدم تعاون المشرف الاجتماعي والمدرس الأول مع المدرس لحل بعض المشكلات.

10- تكليف المدرس من قبل مدير المدرسة بتدريس مادة ليست من اختصاصه.

11- عدم توفر الكتب الدراسية للطلبة من بداية العام الدراسي.

12- عدم انتظام الجدول الدراسي من بداية العام.

13- بعد منزل المدرس عن المدرسة وعدم مراعاة ذلك في جدوله.

14- اشراك المدرس في عمل بعض الأعمال الإدارية رغمًا عنه.

15- عدم تعاون إدارة المدرسة مع المدرس في القضاء على مشاكله داخل الفصل خوفًا من بعض أولياء الأمور ممن لهم سلطة وجاه.

16- كثرة الحصص التي تؤدي إلى الإرهاق والملل من التصحيح.

17- سوء الإدارة المدرسية وعدم فهم المدير للإدارة.

18- مشكلة عدم تنظيم جدول المدرس تنظيمًا يتمشى مع رغبته وعدم ازعاجه وخاصة إذا كان هناك تحيز لبعض المدرسين دون البعض الآخر.

19- التفاوت الواضح في مستوى الفصل في الذكاء والإدراك يسبب للمدرس الكثير من المشاكل والتعب مثلاً قد يوجد في الفصل كبار واغبياء ومعهم صغار واذكياء.

20- تدخل مدير المدرسة في الشئون التربوية أمام الطلبة.

ثانيًا: من إدارة التعليم:

1- قسوة بعض الموجهين التربويين على المدرسين.

2- نقل المدرسين من مدرسة لأخرى اثناء العام الدراسي.

3- الروتين الذي يقف عقبة في وجه ترفيع المدرس أو علاوته وتقدمه من الناحية المادية والمعنوية.

4- مشكلة تعيين المدرس في منطقة نائية عن وطنه الأصلي.

5- الكتاب المدرسي: قدم الكتاب، والمادة التربوية، والامثلة التي لا تجذب انتباه الطالب ولا تمثل البيئة التي يعيش فيها هذا بجانب رداءة الإخراج وعدم وضوح الحروف مع عدم وضوح الفكر والهدف من الكتاب وطول المنهج الدراسي.

6- مشكلة عدم اشتراك المدرس في إعداد المنهج الخاص بتدريس مادته وعدم أخذ رأيه في المادة المدروسة وموضوعاتها وهذا أيضًا يسبب الكثير من إحراج المدرس.

7- مشكلة تلقي التوجيهات التربوية ممن لا يجيدها ولم يسبق له أن درسها أو تعلمها أو تخصص فيها أو مارسها.

ثالثًا: من المجتمع:

1- عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرس والإدارة.

2- حياة المدرس المضطربة في منزله لا شك أنها تنعكس على عمله وخاصة المدرس الذي له زوجتان أو له عدد كبير من الأولاد.

3- قد تسبب البيئة التي يدرس فيها المدرس كثيرًا من المشاكل وخاصة إذا كان من بيئة متحضرة ويذهب إلى بيئة متأخرة في الصحراء أو في الارياف.

4- مشكلة عدم تكيف المدرس مع بيئة المدرسة.

5- مشكلة الطلبة المدللين في الفصل وصعوبة تأديبهم واجبارهم على عمل الواجب.

6- مشكلة عقاب ابناء المسئولين الكبار في الدولة والذين يخشى المدرس سطوتهم وسلطانهم لذا فإنهم يسببون له الكثير من الإحراج مع طلبة الفصل.

7- عدم اقتناع أولياء الأمور بضرورة التعاون مع المدرسة في مجال التعليم من أجل مصلحة ابنائهم.

8- التناقض الذي يحدث أحيانًا في المعلومات بين المدرسة ووسائل التربية وبخاصة التلفزيون.

مثال: يحث التعليم على قيمة الادخار، وتحث الإعلانات في التلفزيون على الاستهلاك.

رابعًا: من الطلبة:

1- الطالب المشوش في الفصل والذي يحب اثارة الشغب.

2- تأخر الطلاب عن الحصص.

3- غياب الطلاب.

4- عدم انجاز الواجبات المدرسية المطلوبة وتقديمها للمدرس.

5- الاسئلة التي تثار من قبل الطلبة لإحراج المدرس، وبخاصة من الطلبة الذين يأخذون دروسًا خصوصية.

6- عدم السلوك السوي مع الأستاذ في الفصل وذلك من قبل الطلبة العصبيين وكبار السن عندما يطالبهم بالواجبات المنزلية.

7- الغش في الامتحانات من قبل الطلبة.

8- تدخل السلوك والميوعة والأنوثة لدى بعض التلاميذ.

9- انصراف التلاميذ عن الدرس وعدم الانتباه له والتفكير البعيد والبعيد جدًا خارج الدرس وذلك عن طريق احلام اليقظة لدى المراهقين.

10- تدريس المدرس للطلبة الكبار والمتخلفين ذهنيًا في المدرسة يسبب للمدرس الكثير من المشاكل لأنهم يأتون للمدرسة وهم مكرهون عليها.

11- التفاوت الاجتماعي الملحوظ في الفصل يسبب الكثير من الإحراج والمشاكل للمدرس مع الطلبة وخاصة في الغياب والتأخير وإعداد الدروس.

12- تكرار رسوب بعض الطلبة في فصولهم الدراسية عدة سنوات.

خامسًا: من المهنة:

1- العمل في التدريس، وبخاصة في بدايته.. حيث تكثر صعوبات المهنة.

2- التباين بين العلم الذي درسه بالكلية وبين الواقع العملي في المدارس.

3- عدم وجود روح التعاون بين المدرس وبقية المدرسين في المدرسة مما يؤثر على إنتاجه.

4- نقص الخبرة وبخاصة في الطريقة المثلى السريعة لايصال المعلومات لأذهان الطلبة.

5- عدم اتقان المدرس للمادة أو ضعف المستوى الأكاديمي.

6- ضعف شخصية المدرس يسبب له الكثير من المشاكل.

7- عدم وجود الإيجابية بين المدرس والطالب إما لسبب قسوة المدرس وقوته أو لضعف شخصيته.

8- تصرف الأستاذ في اثناء وجوده في الفصل لأول مرة.

9- مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب وضرورة معرفة هذه الفروق والتغلب عليها.

10- قد يجد المدرس صعوبة أو مشكلة في بداية حياته الدراسية من تأخير التحضير وإعداد المادة والوسيلة التعليمية وتصحيح الكراسات.

11- عدم حب المدرس لمهنته ونظرته الساخطة عليها مما لا شك فيه سوف يضعف انتاجه ويقلل فاعليته.

الدوافع الرئيسية لإهمال المدرس:

المشاكل التي تعيقه عن تحضير مادته - وجود مدير غير حازم بالمدرسة. إهمال المدير في واجبات المدرسة ينعكس على المدرس. عدم اهتمام المدير بسير الدراسة في المدرسة وعدم مراجعة كراريس

التحضير لكل استاذ. جهل مدير المدرسة بمهنة التدريس. عدم المام المدرس بالمادة التي يدرسها لأنها فرضت عليه – شعور المدرس بالتحيز وعدم المساواة – نصيب المدرس الكبير من الحصص – عدم تعاون الطلبة مع المدرس وذلك بإهمال الواجبات المدرسية، والنشاط المستمر من قبلهم. شعور المدرس بهضم حقوقه المادية والمعنوية. قلة جولات الموجهين الفنيين على المدرسة. عدم التعاون بين المدير والمدرسين والإداريين في المدرسة. عدم الشعور بالمسئولية الملقاة على عاتقه كمدرس. عدم وجود الكتب والمراجع والأدوات التي يحتاج إليها في التدريس. سوء توزيع الجدول اليومي وعدم مراعاة الظروف الخاصة للمدرس. كبعد منزله عن المدرسة، وعدم وجود مواصلات متوفرة. كره المدرس لمهنته. كره المدرس للمادة التي يدرسها. كثرة الطلبة في الفصل الواحد مع سوء الجو في الفصل وشدة الحرارة. مرض المدرس المزمن وضعفه البدني. وقلة جهده. عدم وجود الإشراف المستمر على المدرس من قبل المدير.

سلبية المدير تجاه المدرس. ارهاق المدرس باعمال إدارية بجانب التدريس. محاولة مدير المدرسة فرض سيطرته على المدرسين واشعارهم بكبريائه وعظمته. سوء التوجيه التربوي من قبل الموجهين الغير مؤهلين تربويًا. ضعف مستوى الأستاذ العلمي والثقافي والإدراكي. عدم مراعاة ظروف المدرس عند اعطائه الجدول اليومي. قلق المدرس وعدم الراحة النفسية في المدرسة وعدم التعاون والانسجام. عدم اقتناع المدرس بالمنهج المقرر. سخط المدرس على الكتاب المقرر وعلى أسلوبه الجاف وطريقة عرضه للموضوعات. علاقته السيئة بهيئة التدريس وعدم انسجامه معهم. ضعف شخصية مدير المدرسة وعدم مقدرته على الإدارة. وعدم تعاون المدرسة مع المدرس في حل مشكلاته.

عدم تكيف المدرس مع جو المدرسة ككل – التوجيه التربوي السيء من قبل الموجهين التربويين.. كثرة غياب التلاميذ وعدم اهتمامهم بالدرس. عدم زيارة المدير للفصول اثناء الحصص.

ما يجب على المدرس مراعاته داخل المدرسة:

1- على المدرس أن يحضر في الوقت الذي تحدده المدرسة صباحًا بدون تأخير.

2- عدم التأخر في غرفة المدرسين بعد ضرب الجرس الذي يعلن بدء الحصة لأن هذا التأخر يولد في نفوس الطلاب عدم المبالاة بالدرس بل وبالمدرسة وقد يسبب أيضًا الفوضى التي تعم المدرسة كلها بالصراخ والتشويش.

3- على المدرس أن يصطحب معه ما يحتاجه من طبشور وخرائط وكراريس ووسائل تعليمية أخرى وعليه أيضًا أن يتجنب بعث الطلبة إلى الإدارة لاحضار هذه الأشياء المشار إليها.

4- على المدرس أن يعاقب الطلبة المتأخرين أو المهملين أو المشاغبين بالوقوف داخل الفصل لا خارجه لكي يتمكن هؤلاء من متابعة الدرس ولكيلا يحرم الطالب المطرود من الدرس لأن ذلك

يسبب له التأخر الدائم في تلك المادة. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الطالب المطرود خارج الفصل سوف يتجول في المدرسة بدون مراقبة ويسبب الفوضى لكثير من المراقبين والفراشين وبعض الفصول المجاورة هذا بجانب عبثه بأثاث المدرسة.

5- عدم بعث الطالب المهمل للإدارة اثناء الحصة لأن في ذلك الكثير من ضياع الوقت على الأستاذ والطلبة والطالب المهمل هذا بجانب التشويش والفوضى التي تحدث من جراء ذلك وتعطي الزائر واولياء الأمور والمفتشين صورة مشوهة عن المدرسة.

6- عدم التدخين في الممرات العامة في المدرسة والمكتبة والمختبر وجميع المرافق العامة في المدرسة ما عدا غرفة المدرسين وذلك لعدم تقليد الطلاب للأستاذ.

7- عدم الخروج من المدرسة بدون علم مدير المدرسة حتى وإن تم الاتفاق بينه وبين مدرس آخر على أن يقوم المدرس الآخر المتفق معه بحصص المدرس الأول وذلك لعدم احراج مدير المدرسة.

8- على المدرس أن يسهم مع بقية المدرسين في تنظيم الصلاة داخل المدرسة من أجل منع التشويش.

9- على المدرس أن يبقى في فصله مع الطلبة عند ضرب الجرس الأخير الذي يعلن نهاية الحصة الأخيرة ولا يتركهم إلا إذا حضر مراقب المدرسة أو فراش المدرسة إلى الفصل من أجل تنظيم عملية الانصراف فصلا فصلا.

10- على المدرس أن يكتب في دفاتر الامتحانات الشهرية اسم الطالب رباعيًا وأن يكتبه حسب الحروف الهجائية وأن يسجل فيها تاريخ الامتحان وأن يسلمها في وقت مبكر للإدارة لكي تتمكن الإدارة من توزيع البطاقات في الوقت المحدد.

11- على المدرس أن يحدد الاسئلة في الامتحانات الشهرية ومن ثم يحدد الإجابة لكي تستغرق فقط وقت الحصة المقررة.

12- على المدرس المسئول عن النشاط المدرسي أن يبدأ هذا النشاط من أول العام لكي يتمكن من تنسيقه وترتيبه وتنظيم ما يحتاجه النشاط داخل المدرسة وخارجها بمساعدة الأشخاص المعينين.

13- على المدرس المسئول عن النشاط المدرسي أن يستغل هذا النشاط لصالح المنهج بمعنى أن يعد في هذا النشاط ما يساعد الطالب في دراسته ويعينه على الدراسة كوسائل التعليم.

14- على المدرس أن يحضر كراسات التحضير الخاصة به إلى المدرسة يوميًا فإن المدرسة عرضة لزيارة المسئولين عنها مثل المفتشين ومدير التعليم وبعض الزائرين للمدرسة وأن يستعمل وسائل الإيضاح في شرحه.

15- على المدرسين والإداريين الذين يمتلكون سيارات خاصة التأخر قليلا في الانصراف لكيلا يسببوا بسياراتهم الازدحام الشديد في وقت الانصراف خاصة في الأماكن الضيقة.

16- على المدرس أن يسهم مساهمة فعالة في مجالس الآباء وخاصة رواد الفصول والمدرسين والأوائل والمشرف الاجتماعي.

17- على المدرس عرض كراسة التحضير يوميًا على المدرس الأول ثم عرضها على مدير المدرسة من أجل التوقيع عليها.

18- على رواد الفصول أن يهتموا ويعتنوا بنشاط الجمعيات من بداية العام الدراسي. هذا بالاشتراك مع المدرسين وجميع المختصين بنشاط الجمعيات داخل المدرسة.

19- على المدرس أن يحضر إلى المدرسة صباحًا قبل الموعد المحدد للحصة الأولى بربع ساعة من أجل مناقشة ما يستجد عرضًا في مادته من مشاكل أو اهمال من بعض الطلبة في فصله وأن يكون هذا الاجتماع مع رائد الفصل والمدرس الأول والمدير وجميع المدرسين من أجل معالجة هذه المشكلة.

20- على المدرس الذي أتم المقررات الدراسية للطلبة آخر العام أن يشغلهم بالامتحانات الشفوية والتحريرية من أجل مراجعة المواد لكيلا تكون عرضة للنسيان والإهمال من قبل الطلبة ولكي لا يبقى المدرس في هذه الفترة بدون عمل في الفصل فإن ذلك يبعث على التشويش من جانب الطلبة.

21- على المدرس عدم ضرب التلميذ في الفصل أكثر من ثلاث ضربات أو أقل وفي حالة ضرورة ضرب التلميذ أو عقابه أكثر من ذلك فعلى المدرس أن يتحدث مع مدير المدرسة بصفة خاصة من أجل عقاب ذلك التلميذ. هذا مع ملاحظة أن من الأفضل ترك العقاب للإدارة وحدها.

22- على المدرس عدم التأخر في تنفيذ الخطة الدراسية المقررة وسوف يكون هو المسئول الوحيد عن هذا التأخر.

23- على المدرس تصحيح كراسات التلاميذ أولا بأول والامتحانات أيضًا لأن التأخير سوف يربكه ويربك الإدارة أيضًا.

24- على المدرس عدم تصحيح كراريس التلاميذ داخل الفصل لأن الحصة أعدت للتدريس لا للتصحيح وأن الحصة حصة الطلبة وليست حصة الأستاذ وأن الطالب يجب أن يستفيد بهذا الوقت.

25- على المدرس أن ينهي الأعمال الخاصة بكل امتحان من الامتحانات المقررة على الطلبة وأن يسلم ما يحتاج تسليمه للإدارة سريعًا لكي لا يزعج أولياء الأمور مدير الإدارة من أجل معرفة نتيجة ابنائهم عن طريق التليفون والمذكرات الخاصة.

26- على المدرس أن يخبر الإدارة عن الطالب المهمل أولاً بأول هذا إذا استمر الطالب في إهماله بالرغم من نصح المدرس له.

27- على المدرس أن يتجنب استعمال الألفاظ التي لا يليق استعمالها في المدرسة مع الطلبة حتى وأن قصد بها العقاب من أجل اهمال الطالب، لأنه قدوة، ولأن العقاب لا يكون باللفظ الثاني.

28- على المدرس أن يعمل على ضبط فصله وفرض شخصيته على التلاميذ.

29- على المدرس حصر الغياب في فصله وبعثه للجهة المختصة في الإدارة أولاً بأول يوميًا.

30- على المدرس أن يهتم بالطلبة المتأخرين في فصله عناية خاصة بهم في اوقات فراغه في المدرسة من أجل اعطائهم بعض الدروس الإضافية.

31- على المدرس عدم السماح للطلبة بالخروج اثناء الحصة الدراسية من الفصل من أجل الذهاب للشرب أو للحمام.

32- على المدرس أن يوقع في دفتر الحضور في الصباح وفي المساء عند الانصراف.

33- على المدرس أن يلتزم بالتوجيهات والأوامر التي تصدرها إدارة التعليم عن طريق المدرسة.

34- ليس من حق المدرس وخاصة عند عدم أخذ النصاب الكامل من الحصص التخلي عن الحصص الإضافية التي توضع في جدوله. والنشاط المدرسي الزامي عليه أيضًا.

35- على المدرس أن يتفقد الكتب والكراسات التي يجب أن تكون في أيدي الطلبة اثناء الحصة وأن يعاقب المهمل أو يخبر عنه

36- على المدرس أن يجمع كراسات الواجب مع بداية الحصة.

37- على المدرس أن يتأكد من كراسات الواجب التي تعطى في الفصل.

38- وعلى المدرس أن يعلم أن المجتمع قد حفظ كل الأساليب والوسائل التي يعملها من أجل الضغط على الطالب لأخذ الدروس الخصوصية. والدروس الخصوصية ليست هي الطريق الوحيد للثراء. فهناك العاجز. والفقير. والمحتاج والأرملة من اولياء الأمور ولا يستطيعون دفع المبالغ اللازمة للدروس الخصوصية فرحمة بهم.

ومن يتق الله يجعل له مخرجًا ويرزقه من حيث لا يحتسب.

ما الذي يزعج الطالب في المدرسة:

من الواجب حقًا على واضعي السياسة التعليمية عامة أن يسألوا أنفسهم هذا السؤال لكي يتمكنوا من معرفة ذلك والقضاء فعلاً على ما يزعج أولادنا في المدارس. ويمكنهم من الدراسة بكل سهولة ويسر في جو هادئ منتظم مرتب.

والواقع أن رد الفعل بهذا الإزعاج سوف يحدث من قبل الطلبة إذا أهملنا دراسة ما – يزعجهم وحاولنا أن نتغاضى عنه – وقللنا من أهميته. ومن الممكن أن نستعرض بعض العناصر التي يمكن أن نقول انها تثير ازعاج الطلبة واضطرابهم في الفصل ثم في المدرسة. ومن أهم هذه العناصر:

أولاً: الأنزعاج من المدرس.

ثانيًا: الأنزعاج من طرق التدريس.

ثالثًا: الأنزعاج من المناهج الدراسية.

رابعًا: الأنزعاج من سوء النظام في المدرسة.

خامسًا: الأنزعاج من الكتاب المدرسي شكلاً وموضوعًا.

سادسًا: الأنزعاج من المادة الدراسية.

سابعًا: الأنزعاج من الفصل الدراسي والمدرسة.

أولاً: من المدرس:

1- الذي لا يضبط الفصل.

2- الذي يفضل طالباً على آخر.

3- الذي يميل للشدة المتناهية.

4- الذي يهين الطالب في الفصل.

5- الذي لا يشجع افكار الطالب ولا يطورها.

6- الذي يجرح شعور الطالب أمام زملائه.

7- الذي يكلف الطالب فوق طاقته.

8- يشرب الدخان داخل الفصل.

الجديد في الإدارة المدرسية- دار الشروق- جدة- 1978 د. حسين عبد الله محضر- كلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز. مكة المكرمة- بحث قام المؤلف بمراجعته وتحكيمه.

9- يتلفظ في الفصل بألفاظ غير لائقة.

10- يستهزىء بالطالب أمام رفاقه.

11- ضعف المدرس من الناحية العلمية.

12- المدرس الذي لا يدخل عنصر التشويق في الحصة.

13- المدرس الذي لا يستغل كل ثانية في تدريس الطلبة.

14- المدرس المتأنق في ملبسه أكثر من اللازم.

15- المدرس الذي لا يهتم نهائيًا بملبسه.

16- الذي يتأخر عن مواعيد الحصص.

17- المدرس الذي ليست له رغبة في التدريس ولا يعيره اي اهتمام.

18- المدرس الذي يهمل في بداية العام ويحاول أن ينتهي من المقرر بأي طريقة في نهاية العام.

19- المدرس الذي لا يشارك في النشاطات المدرسية.

20- المدرس الذي لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في الفصل.

21- المدرس الذي ليست لديه أبسط فكرة عن قواعد التعليم.

22- المدرس المتحيز لبعض الطلبة في الفصل.

23- المدرس الذي يخرج عن موضوع الدرس دون أن يستفيد الطلبة.

24- المدرس الذي لا يشارك في نشاط المدرسة الاجتماعي والديني وخاصة المراقبة على الطلبة اثناء الصلاة.

25- المدرس الذي يتحدث عن نفسه دائمًا وينسى الدرس.

26- المدرس الذي يتعمد عدم شرح الدرس شرحًا وافيًا لأمر ما (دروس خصوصية).

27- المدرس الذي يهمل وسائل الإيضاح.

28- سوء تنظيم المدرس للسبورة.

ثانيًا: من طرق التدريس:

1- الطريقة الإلقائية.

2- عدم استخدام وسائل تعليمية اثناء الشرح.

3- عدم التزام الشرح ثم المناقشة وتوزيع الاسئلة في الفصل.

4- عدم الربط بين الدرس القديم والحديث.

5- سرعة المدرس في الشرح دون التأكد من فهم الطلبة.

6- استعمال الطرق القديمة الالقائية في نقل المعلومات من المدرس للطالب.

7- استعمال وسائل تعليمية قديمة خاطئة.

8- اقتصار الاسئلة على الصف الأول.

9- عدم الترتيب اثناء شرح الموضوع ترتيبًا منطقيًا.

10- عدم استعمال اسلوب التشويق وجذب انتباه الطلبة اثناء الدرس.

11- عدم تمكن الأستاذ من طرد الملل الملاحظ على وجوه الطلبة.

12- عدم تحضير المدرس للمادة.

13- عدم شرح المدرس للمادة شرحًا وافيًا.

ثالثًا: من المناهج:

لقد حاول الكثير من المختصين عن وضع المناهج ومن المخططين لها أن يسألوا ويتأكدوا عما إذا كان هناك ما يزعج الطالب من المناهج لكي يزيلوا أسباب هذا الازعاج عن طريق الطالب ولكي يتجنبوا رد الفعل الذي يحدث من الطالب في المدرسة نتيجة هذا الازعاج فيثير الكثير من الاساءة للمدرسة عامة بما فيها من أساتذة وطلبة وإداريين ومشرفين وعمال.

وقد تمكن المختصون في المناهج من معرفة ذلك عن طريق الاستفتاء في المدارس بواسطة وضع قوائم الاسئلة وجمع إجابات عن ذلك وكانت النتيجة التي يدرسونها ما يأتي:

21% قالوا أنهم يشكون في فائدة ما يدرسونه.

10% قالوا أن مناهجهم بعيدة كل البعد عن حياتهم اليومية العامة.

35% قالوا أنهم يودون لو يدرسون مناهج غير التي يدرسونها لقلة أهميتها.

33% رغبوا لو قدمت لهم مناهج ذات طابع مهني فني يستفيدون منها إذا انقطعوا عن الدراسة.

25% قالوا أنهم يحتاجون إلى من يعينهم ويرشدهم إلى اختيار مناهجهم لكي يشاركون في وضع ما سوف يدرسونه.

50% تساءلوا عن المناهج التي ستكون لها فائدة في المستقبل.

وهناك الملاحظات العامة التي يلاحظها الطلبة على مواد المنهج أثناء الدراسة. ومن هذه الملاحظات:

1- صعوبة بعض المواد التي تتمثل في اسلوبها وعدم تناسق افكارها وعدم وضوح معانيها. وغموض الجمل والتعابير التي كتبت بها المادة.

2- طول المادة المقررة وعدم ترتيب المواضيع والأفكار والأهداف التي بها.

3- وجود بعض المصطلحات والتعابير التي لا تفهم في بعض المواد.

4- عدم ملاءمة المادة لقدرة الطالب الذهنية.

5- الأسلوب الجاف التي تكتب به المادة.

6- المادة التي لا يستفيد منها في حياته بعد تخرجه.

7- عدم وجود أي ترابط فكري أو صلة فكرية بين أكثر المواد.

8- احتواء المنهج على مواد كثيرة وطويلة من الممكن حذف الكثير منها بواسطة المختصين.

9- عدم وجود مواد مهنية يستطيع الطالب الاستفادة منها إذا انقطع عن التعليم.

10- عدم ملاءمة المادة للمرحلة الدراسية التي بها الطالب أو عدم ملاءمة الموضوع المقرر للمرحلة الدراسية.

11- عدم تطوير بعض المواد تطويرًا يتمشى مع روح العصر.

12- عدم وجود الكتاب المقرر للمادة أو تأخر وصوله إلى أيدي الطلبة.

13- الاعتماد على الحفظ في الدراسة دون الفهم.

14- عدم وجود رحلات علمية لتطبيق بعض المواد الضرورية المقررة في المنهج.

15- عدم العناية بالمكتبات المدرسية والتركيز فقط على المواد المقررة في المنهج.

16- عدم الفعالية التي يجب توفرها في المواد لاكتشاف مهارات وميول الطلبة.

17- طول المادة وعدم مسايرتها لنمو التلاميذ.

18- عدم ملاءمة المادة لمدارك التلاميذ.

19- وضع المواد التي لا يستفيد منها الطالب في حياته المعيشية بعد تخرجه من المدرسة، وهي بعيدة كل البعد عن واقع حياته ولا تقوم بتحقيق رغباته.

20- بعد المواد المقررة في المنهج عن البيئة المحلية.

21- عدم تعرض المواد الدراسية لعرض مشكلات المجتمع ومعالجتها معالجة علمية.

رابعًا: من سوء النظام في المدرسة:

1- تأخر بعض المدرسين عن الحصة مما يؤدي إلى الفوضى.

2- عدم التدقيق في غياب الطلبة وعدم تقصي أسبابه.

3- أعمال الفوضى التي يثيرها الطلبة في المدرسة كتكسير الزجاج وأدوات الوسائل التعليمية والكتابة على الجدران.

4- عدم توفر النظافة في الفصول، والصالات، والمكتبة، والمقصف، والمدرسة عمومًا. وذلك لأهمال الفراشين الناتج عن اهمال الإدارة.

5- عدم ارسال البطاقات الشهرية إلى ولي أمر الطالب بطريقة صحيحة وتركها لعبث الطالب.

6- عدم اشعار ولي الأمر بضعف ابنه وضرورة تقويته في بعض المواد.

7- اهمال التعقيب على غياب الطالب.

8- عدم اهتمام المدرس بالواجبات التي سبق أن طلبها من الطالب.

9- عدم التدقيق في مشكلة التأخير في الصباح من قبل الإدارة.

10- عدم الاهتمام بالنشاطات المختلفة في المدرسة.

11- وضع الحصص الهامة في نهاية اليوم كالرياضيات.

12- قلة بل عدم انعقاد مجلس الآباء.

13- نظام الحصص الممل.

14- تعصب المدير لبعض المدرسين على حساب مصالح الطلبة.

15- عدم تنظيم الجدول الدراسي من أول يوم في المدرسة وانتظام الدراسة نتيجة لإهمال الإدارة المدرسية.

16- تسكع الطلبة في ممرات المدرسة.

17- سوء توزيع الطلاب في الفصول.

18- اهمال المسئولين عن تنظيم الشعائر الدينية في المدرسة وعدم حث الطلبة على تنظيمها واقامتها.

19- عدم تنظيم أوقات الفراغ في المدرسة.

20- عدم وجود مراقبين كفاية في المدرسة مما يسبب الفوضى والاضطراب.

21- عدم تنظيم الطلبة اثناء الخروج والدخول من المدرسة.

22- خروج الطلبة دفعة واحدة عند نهاية الدوام دون أي ترتيب أو نظام من قبل الإدارة.

خامسًا: من الكتاب المدرسي:

1- عدم توفر الكتب الدراسية من بداية العام.

2- سوء طباعة الكتاب مع سوء الإخراج.

3- عدم توضيح المادة الدراسية مع عدم توضيح القواعد الخاصة بها.

4- صعوبة المعاني مع اضطراب الأفكار والتعابير.

5- استعمال الملخصات العقيمة بدلاً من الكتاب الأساسي لندره وجوده أو لغلاء ثمنه.

6- عدم ترتيب المواضيع والأفكار في الكتاب.

7- عدم ملاءمة الكتاب للمرحلة التي وضع لها.

8- الأسلوب الجاف للكتاب.

9- تقرير الكتب القديمة وعدم محاولة تغييرها بالكتب الحديثة شكلاً وموضوعًا وأهدافًا.

سادسًا: من الفصل الدراسي:

1- ضيق الفصل وعدم التهوية اللازمة فيه.

2- عدم تكييفه.

3- كثرة الطلبة وعدم فهمهم للمادة.

4- عدم الإنارة الكافية.

5- عدم توفر النظافة والتنسيق.

6- قلة أو عدم وجود وسائل ايضاح ثابتة في الفصل.

7- تكسير زجاج الغرفة وشبابيكها.

8- تلوث الجدار بالقاذورات.

سابعًا: من المدرسة:

1- موقع المدرسة السيء.

2- بعد المدرسة وعدم توفر المواصلات لها.

3- عدم وجود مكتبة نموذجية بالمدرسة.

4- عدم توفر الملاعب اللازمة والمسرح والمقصف وساحات للألعاب الرياضية ومختبرات ومعامل لإجراء التجارب اللازمة.

5- عدم توفر أجهزة للعرض وخرائط ونماذج وعينات يستعين بها الطالب أثناء دراسته. وكذا بقية الوسائل التعليمية.

6- عدم وجود مصلى خاص في المدرسة لإقامة صلاة الظهر.

7- عدم توفر الماء والكهرباء في المدرسة.

8- ضيق فصول المدرسة.

9- سوء تفصيل بناء المدرسة.

10- عدم النظافة في الفصول الدراسية والممرات والفناء.

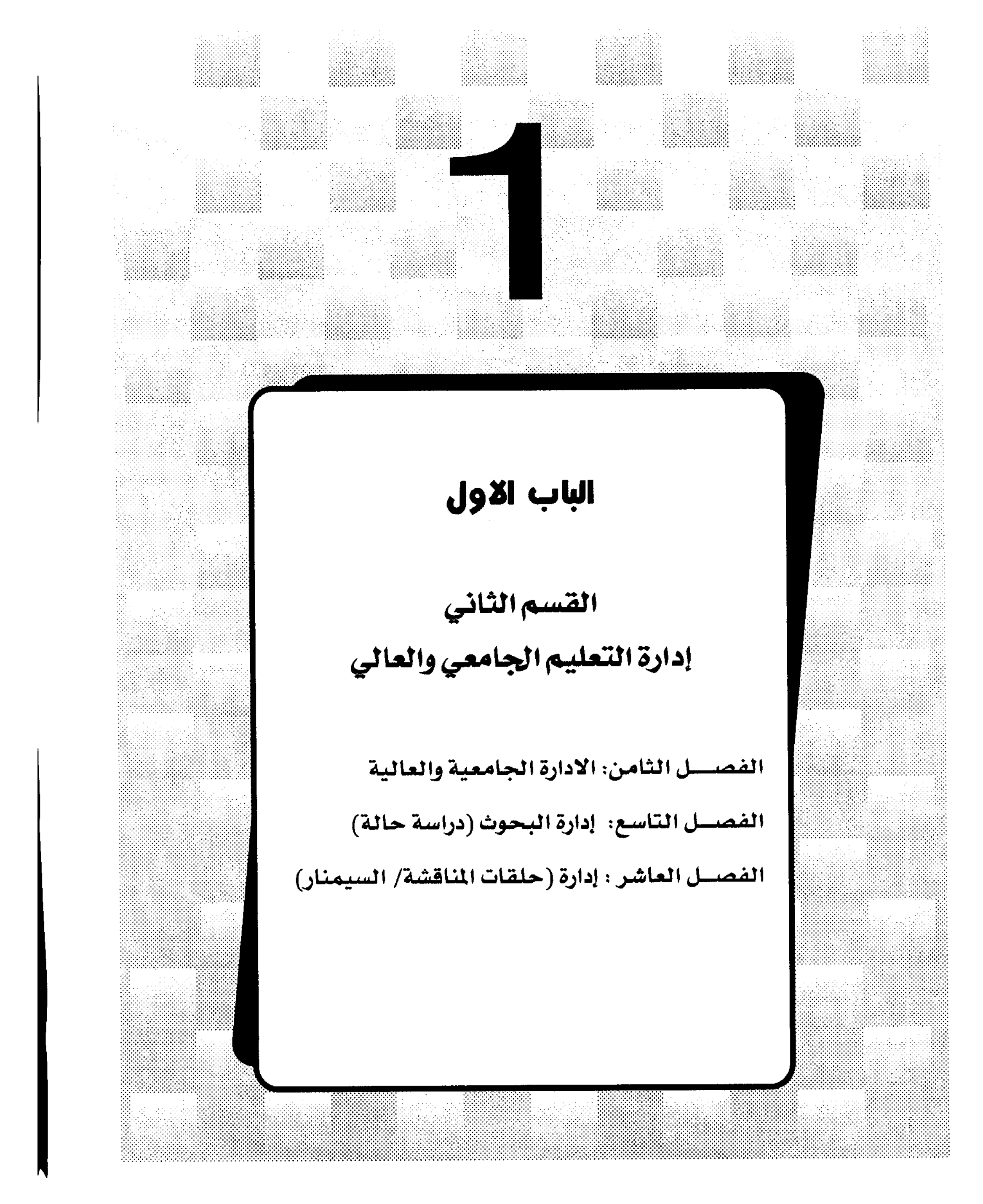
11- قدم مبنى المدرسة.

ثامنًا: عدم مساهمة التلاميذ في تنظيم المدرسة:

عندما ننشد هذه المساهمة من قبل الطلبة لا ننشدها بعيدًا عن المسئولين في المدرسة من أساتذة ومشرفين وموجهين تربويين وانما نقصد بها أن تكون هذه المساهمة تحت اشراف هؤلاء وفي حدود مقدرة الطالب ومستواه. لأن القصد من هذه المساهمة هو وسيلة وليس هدفاً في حد ذاته. فهو وسيلة لتدريب الطالب على النظام وتعوده على المشاركة مع الآخرين في الأعمال الجماعية. وبث روح التعاون المثمر في نفسيته. وحب خدمة الآخرين. وتقديم الخدمات لهم. والقضاء على روح الأنانية وحب الذات. وتحمل المسئولية.

ومن أهم ما ننشده من هذه المساهمة ما يأتي:

تدريب الطالب على النظام وتحمل المسئولية. تدريب الطالب على مواقف اجتماعية جديدة. غرس العادات الحسنة المطلوبة لمعاملة الآخرين. تقدير الطالب لصالح الآخرين والمحافظة عليها. تدريب الطالب على روح التعاون مع الآخرين في كل عمل جماعي فيه صالح المجتمع وتقدمه. تدريب الطلاب النابهين على روح القيادة والتنظيم. تدريب الطالب على ضبط النفس في المواقف الاجتماعية وعدم التسرع في ازعاج الآخرين. والتفكير السليم ومعاملة اخوانه الطلبة معاملة واحدة. تدريب الطلاب على حل مشاكلهم بأنفسهم مع إخوانهم في المدرسة. عدم ازعاج المسئولين في المدرسة بمشكلاتهم. إزالة المواقف العدائية للمدرسة من قبل التلاميذ وخاصة عندما يشعرون بالظلم في المدرسة. تنمية شعور الرضا والراحة النفسية لدى الطلبة لمشاركتهم في التنظيم والإدارة المدرسية. تخفيف عبء التنظيم والإدارة والإشراف من قبل المسئولين في المدرسة. وتوفير اوقاتهم للأعمال الأخرى المطلوبة في المدرسة تخفيف الاشتباكات الكلامية التي تحدث أحيانًا بين المدرسين والطلبة والإداريين وتنمية الروح الطيبة بينهم وانعاش الحياة المدرسية ككل.



1
الباب الاول
القسم الثاني
إدارة التعليم الجامعي والعالي
الفصـــل الثامن: الادارة الجامعية والعالية
الفصـــل التاسع: إدارة البحوث (دراسة حالة)
الفصـــل العاشر : إدارة (حلقات المناقشة/ السيمنار)

الإدارة الجامعية والعالية

مهام الإدارة العصرية:

على الإدارة مهام يجب أن تقوم بها لكي تواكب التقدم العصرى وأهمها:

1- النهوض بالوظائف الإدراية الأساسية في المشروع من تخطيط ورقابة وتنظيم وتوجيه وتنسيق، متابعة وتقييم.

2- تطبيق الأساليب العلمية والحديثة في الإدارة ومن أبرزها البرامج التخطيطية.

3- توفير المقومات الأساسية لنجاح العملية الإدراية وابرزها:

أ - توفير المعلومات السليمة.

ب - توفير الأجهزة الإدراية التي تستطيع النهوض بوظائف الإدارة بكفاءة عالية.

جـ - توفير مناخ مناسب لأداء الأعمال الإدراية بطريقة بناءة مثمرة.

خصوصية الإدارة الجامعية العالية:

لقد اتسعت رسالة الجامعة والمعاهد والكليات العالية وأمتدت لتشمل خدمة المجتمع وقيادة حركة التطور فيه إلى جانب وظيفتها العلمية، فهي تساهم في حل مشكلات المجتمع، كما تساعد على تنمية قدرات البحث في البلدان النامية. وهي دعامة تستمد منها الدولة طاقتها البشرية القادرة على حمل عبء التطور والحفاظ عليه من الجمود والتخلف.

لائحة تنظيم الجامعات وعيوبها :

في جمهورية مصر العربية ومن واقع لائحة تنظيم الجامعة بها طبقًا للقانون 49 لسنة 1972، وقوانين المعاهد العليا والخاصة، نجد أن التشكيل الحالي لإدارة كليات الجامعة والمعاهد العليا يسير على نمط واحد لا يراعى الإختلاف في نوع العمل الذي تقوم به كل كلية على حدة، وكذلك نوع التخصص الموجود بداخلها.

وإذا نظرنا إلى التشكيل الحالي لإدارة كليات الجامعة نجده يسير على نمط واحد بالرغم من

---

(1) ليلى علي عبد القادر فايد: إدارة كليات التربية في مصر بين الحاضر والمستقبل - دراسة ميدانية - كلية التربية - قسم أصول التربية - 1985 - ص ص 5، 6، 41، 42، 97-111.

اختلاف طبيعة العمل في كل كلية وخاصة كلية التربية والتي ينبغى أن يكون لها إدارة تربوية خاصة بها.

ومن الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات العامة حاليا هو الإدارة بالأهداف خاصة التي تتمتع بالاستقلال الذاتي سواء كان ماليا أو إداريا، ولها شخصية معنوية مستقلة، والجامعات تأتي في مقدمة تلك المؤسسات، ولقد أبرز ذلك الاتجاه أهمية الجامعات كوحدة اجتماعية قبل أن تكون منظمة تربوية في ضوء علاقاتها في المجتمع وانعكاسه عليها، أى انبثاق أهدافها من الهدف العام للمجتمع، ويتم تحقيق تلك الأهداف عن طريق عمل برامج بعيدة المدى تتبع البرامج القومية الشاملة، ومن فلسفة النظام القائم تم تجزئتها إلى برامج قصيرة المدى، وهناك أهداف عامة للدولة، وتتحقق تلك الأهداف في الكليات من خلال البرامج التعليمية فيها، ولابد من اتباع ذلك النظام حتى لا تتعارض أهدافها مع الهدف العام للدولة أو فلسفتها، وتلك من أهم الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي تقوم على أسس علمية سليمة، آلا وهي الإدارة بالأهداف Administ ration By objectives [1].

ولقد ساهمت النظرة الايكولوجية في إبراز هذا المفهوم ومهدت السبيل في وضعه موضع التطبيق من خلال تأكيدها على ربط الجامعة بالمجتمع، واعتبار الجامعات وحدات اجتماعية قبل أن تكون منظمات تربوية متخصصة وأول ما تفترضه تلك النظرة هي وضوح الهدف الاجتماعي[2].

وعلى جامعة اليوم مهام تقوم بها، وأهداف تحققها من خلال رسالتها السامية، ومن أهمها:

1 – اثراء المعرفة وتنميتها من خلال مؤسساتها المتمثلة في الكليات والمعاهد العلمية.

2 – نشر العلم وإعداد الكفاءات المتخصصة في العنصر البشرى عن طريق خريجيها.

3 – تنمية المجتمع اقتصاديا واجتماعيا، والمساهمة في حل مشكلاته، فالجامعة ليست علم للتعلم فقط، وإنما علم لخدمة المجتمع.

4 – نشر الثقافة عن طريق البحوث التي تنتج من خلال مؤسساتها

5 – النهوض بالشباب من كافة النواحي من خلال برامجها التعليمية.

6 – الدعوة إلى السلام القائم على العدل[3]:

وتلك الأهداف منبثقة من أهداف الدولة، والجامعة جزء من كل أكبر وهو البلد الذي نعيش فيه،

(1) عامر الكبيسي: بعض المفاهيم المعاصرة في إدارة الجامعة وتطويرها، اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة – المؤتمر العام الثالث، جامعة بغداد، 21 – 27 نوفمبر 1976، ص : 10.

(2) G.Siodiorne, Management Decisions by Obhectives, N.Y. Prentice Hall Inc. P. 2 : 4.

(3) محمد حمدي النشار: الإدارة الجامعية، التطوير والتوقعات مرجع سابق ص 10، 17.

والكلية جزء من الجامعة، ومن خلالها تطبق وتنفذ الأهداف السابقة بواسطة أفراد متعاونين يسودهم مناخ من العلاقات الإنسانية السليمة.

الهيكل التنظيمي والإداري لكليات الجامعة طبقا لقانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972م. ويندرج تحته الهيكل التنظيمى والإدراي لكليات التربية.

يتكون البناء التنظيمي لكل كلية من كليات الجامعة على النحو الآتي:

أولا: العميد

- ويتمتع عميد الكلية بمباشرة الأقسام الإدراية الآتية:

1 - مكتب العميد «قسم إداري» ويتكون من:

1- سكرتارية العميد ويختص بما يلى:

- دراسة وعرض الموضوعات التي ترد إلى المكتب ومتابعة الموضوعات الصادرة من مكتب العميد، وابلاغ قرار العميد إلى وحداته المختصة، ومتابعة تنفيذها.
- تنظيم المواعيد والاجتماعات الخاصة بالعميد.
- القيام بالبحوث التي يرى العميد تكليفه بها.

القيام بأعمال الصادر والوارد والحفظ والنسخ الخاصة بالمكتب.

2- العلاقات العامة ويختص بما يلى:

- تجميع المعلومات عن أوجه النشاط المختلفة بالكلية وإعداد وسائل وبرامج التعريف بالكلية، كذلك تدعيم الصلة بين الكليات بعضـها وبعض والعمل على اشتراك الكلية في الحفلات والمناسبات والاشتراك في أعداد التقرير السنوي للكلية.

3 - التخطيط والمتابعة والأحصاء ويختص بما يلي:

- جمع البيانات المختلفة والاحصاءات عن أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية والطلاب وتحليل تلك البيانات وتفريغها.
- حصر امكانيات الكلية من القوى المادية والبشرية بوضع حملة لاستخدامها أفضل استخدام.
- تجميع الخطط السنوية للأقسام المختلفة والتنسيق بينها، كذلك متابعة تنفيذ مشروعات الخطة العامة بعد اعتمادها.
- إعداد تقرير عمّا يتم انجازه في ميزانية الكلية.
- إصدار نشرات دورية تبين الأنشطة المختلفة التي تقوم بها الكلية.

4 - الشؤون القانونية والشكاوي ويختص بما يلي:

- اجراء التحقيق في المخالفات التي يرتكبها العاملون بالكلية كذلك مباشرة الإجراءات المتعلقة بالقضايا التي ترفع من الكلية أو عليها، كذلك بحث التظلمات المرفوعة من العاملين، وابداء الرأي في بعض المسائل القانونية.

ثانيًا: وكيلا الكلية – ويتبع مباشرة وكيلا الكلية ما يلي:

1- مكتب وكيل الكلية – قسم إداري – ويختص بما يلي:

- دراسة وعرض الموضوعات التي ترد إلى المكتب ومتابعة الموضوعات الصادرة منه.
- القيام بالدراسات والبحوث التي يرى الوكيل تكليفه بها، ومتابعتها.
- تنظيم المواعيد الخاصة بالمكتب.

2 - قسم شؤون الطلاب والتعليم ويختص بما يلى:

- معاونة المسؤولين بالكلية في رسم السياسة العامة لها، وفي إعداد الخطط اللازمة لتلك السياسة.
- الإشراف على كل ما يتعلق برعاية الشباب والطلاب مثل أعمال القيد والتسجيل ونظم الدراسة.
- كذلك الأشراف على الأعمال المتصلة بالدراسات العليا والبحوث والعلاقات الثقافية.

ويتكون ذلك القسم من :

1 - شؤون التعليم ويختص بما يلي:

- كل ما يتعلق بشؤون الطلاب من طلبات القيد، وتحصيل الرسوم ورصد الكشوف الخاصة بأسماء الطلاب، واستخراج البطاقات الجامعية لهم، اتخاذ اجراءات الكشف الطبى على الطلاب الجدد.
- تحويل الطلاب من الكلية أو إليها.
- منح المكافآت والمنح.
- اتخاذ اجراءات تأديب الطلاب.
- تحرير الشهادات، ومنح الخريجين الدرجات العلمية، وإبلاغ أسماء الخريجين للجهات المختصة.
- إعداد جداول الدراسة، وتحديد أماكنها.
- إعداد كافة البيانات والإحصاءات والتقارير السنوية المتعلقة بالتعليم والدراسة.

ب - رعاية الشباب، ويختص بما يلي:

- إعداد مشروع الخطة المتعلقة برعاية الشباب، والاشتراك في أعمال الامتحانات والإجراءات المتعلقة بها.
- المساهمة في شغل أوقات فراغ الطلاب، ومتابعة نشاط الكلية وتنفيذها ومتابعتها.
- إعداد الاحصائيات التي تطلبها الجامعة.

جـ - الدراسات العليا والبحوث والعلاقات الثقافية وخدمة المجتمع وتنمية البيئة وتختص بما يلي:

- الاحتفاظ بالمعلومات اللازمة عن نظم الدراسة بالكلية.
- تلقي طلبات القيد للدراسات العليا وتسجيلها وإبلاغها للجامعة، كذلك تسجيل رسائل الماجستير والدكتوراه.
- استخراج البطاقات الخاصة بالطلاب.
- اتخاذ كافة الاجراءات المتعلقة بالامتحانات، واعتماد الشهادات.
- منح المكافآت والمنح
- تنظيم عمليات البحوث، وتلقي طلبات البحوث الخارجية من الأقسام المختلفة، وعرضه على اللجنة الخاصة للدراسات العليا والبحوث بالكلية وانشاء ملف خاص لكل بحث وقد أنشىء حديثاً منصب وكيل لكل كلية لخدمة المجتمع وتنمية البيئة.

د - مكتبة الكلية وتختص بما يلي :

تزويد المكتبة بالمراجع اللازمة، والتبادل مع الجامعات الأخرى فيما يخص المراجع والدوريات والكتب الموجودة بها، والقيام بأعمال الفهرسة طبقا للأصول المكتبية وتنظيم الاستعارات الخارجية والداخلية والاشتراك مع الجامعة فيما يخص إعداد مشروع موازنة المكتبة، وإعداد الاحصاءات اللازمة والمتعلقة بالمكتبة.

ثالثا: أمين الكلية ويختص بما يلي:

- الإشراف على حسن سير العمل بالأقسام الإدراية والمالية بالكلية وتنظيم العمل بها، والإشراف على الأعمال المتعلقة بالمشتريات والمخازن.
- مراقبة تنفيذ القوانين التي تصدر من الجهات المختصة ومتابعة انجازها.
- متابعة تحصيل الأموال المستحقة للجامعة.
- توجيه العاملين والإشراف عليهم مع اقتراح وسائل العلاج للمشكلات والصعوبات التي تقابلهم.

- امداد مجلس الكلية والأقسام واللجان بالمعلومات التي يريدونها.
- وضع التقارير الخاصة بالعاملين.
- التنسيق بين الأجهزة الإدراية بالكلية، والأجهزة الإدراية بالجامعة.
- الحفاظ على منشآت الكلية.
- إعداد البيانات والتقارير الشهرية الدورية عن سير العمل بالكلية مع تقديم المقترحات التي من شأنها زيادة العمل.

يتبع مباشرة أمين الكية ما يلى:

1- قسم الشؤون الإدراية ويختص بما يلى:

- الإشراف على مباشرة كافة الأعمال المتصلة بشؤون الخدمة للعاملين مع متابعة تنفيذ الأعمال المتعلقة بالأجور والاستحقاقات والتأمين والمعاشات للعاملين.
- الإشراف على حفظ وثائق وسجلات الخدمة مع أعدادها وتنظيمها بالاشتراك مع جهاز شؤون العاملين بالجامعة.
- متابعة أعمال الصادر والوارد الخاصة بالكلية.

ويتكون قسم الشؤون الإدراية من :

قسم شؤون العاملين ويختص بما يلي:

- اتخاذ اجراءات شغل الدرجات الشاغرة بالكلية طبقا للقوانين مع استيفاء مسوغات التعيين واتخاذ اجراءات التعيين.
- اتخاذ اجراءات منح العلاوات وفقا للقواعد المعمول بها.
- اتخاذ اجراءات ندب ونقل العاملين من وإلى الكلية، كذلك أعضاء هيئة التدريس.
- القيام بالأعمال الخاصة بالتسويات.
- انشاء وحفظ الملفات الخاصة بالعاملين مع ضم مدة الخدمة السابقة.
- اتخاذ الاجراءات الخاصة بترقية العاملين طبقا للقواعد المعمول بها.
- تجميع اللوائح والفتاوى والأحكام الخاصة بالعاملين، كذلك إعداد كافة البيانات والاحصاءات عن العاملين مع إعداد التقارير الدورية والسنوية عن نشاط شؤون الأفراد.

قسم التسجيل والوثائق ويختص بما يلي:

- إنشاء وإعداد وتنظيم الملفات المتعلقة بالموضوعات وحفظ صور المكاتبات والملفات المخصصة لها، وإعداد فهارس وبطاقات لجميع الملفات، وتسليم الملفات التي تطلبها الوحدات المختلفة بالكلية ومتابعة ردها بعد الانتهاء من العمل فيها.

- تلقيي القرارات والقيام بتنفيذ تعليمات السلطات المختلفة بالكلية بشأنها.
- تلقي بريد الصادر والوارد وأتخاذ كافة الاجراءات الخاصة به ومتابعة ما تم بشأنه.

قسم لخدمات الداخلية ويختص بما يلي:

- القيام بأعمال النظافة والخدمات والأعمال المتعلقة بالإنارة والمياه والهواتف، كذلك أعمال الصيانة الخاصة بتجهيزات الكلية.
- تنظيم العهد بالكلية.
- امساك الدفاتر الخاصة بحضور وانصراف العاملين، ودفاتر توقيعات المنتدبين للتدريس.
- إعداد كافة التقارير الدورية والسنوية عن نشاط الخدمات الداخلية.
- تلقى الكتب الدورية والمنشورات وتوزيعها على أجهزة الكلية.

2- **قسم الشؤون المالية ويختص بما يلي:**

- متابعة مشروع موازنة الكلية وإرساله إلى إدارة الجامعة.
- متابعة إعداد الحساب الختامي للكلية وإرساله إلى إدارة الجامعة.
- متابعة تنفيذ التعليمات الخاصة بالصرف.
- الإشراف على تنظيم المخازن والعُهَد، ومراقبة عمليات التوريد.
- الإشراف على أعمال الجرد الدورى المفاجئ على الأشياء الموجودة بالمخازن.
- إعداد كافة التقارير الدورية والسنوية عن نشاط الشؤون المالية ورفعها إلى عميد الكلية.

ويتكون قسم الشؤون المالية من :

1- **الميزانية والحسابات وتختص بما يلي:**

- إعداد مشروع موازنة الكلية وإرساله إلى الجامعة.
- تنفيذ جميع الأحكام الخاصة بالحسابات والمراجعة والموازنات، ومراجعة المصروفات والمعاشات والإعانات وكافة أنواع المكافآت.
- مراجعة استمارات الصرف الخاصة بالمصروفات العامة والاستثمارية، ومراجعة كشوف الصرف للتأكد من استلام كل مستحق لاستحقاقاته.
- اجراء تسويات حسابية لكل المصروفات.
- اتخاذ الاجراءات اللازمة نحو مطالبات الجهات المختلفة.
- اتخاذ اجراءات صرف المطالبات، والاستحقاقات وقيد التسويات الخاصة بها بعد مراجعتها واعتمادها من الجهات المختصة وتحرير الشيكات واخطار البنك المستحق.

- إعداد الحساب الختامي للكلية وإرساله للجامعة.
- حفظ المستندات الخاصة بالكلية.

ب - قسم المشتريات ويختص بما يلي:

- توفير الأصناف المختلفة التي تحتاجها الكلية من السوق المحلي في ضوء القواعد المقررة في هذا الشأن وتحديد المطلوب منها وتوفيرها عن طريق استيرادها وتبليغ الجامعة بذلك، ومتابعة اجراءات التوريد.
- اتخاذ الاجراءات الخاصة بالمزايدات وتأجير الاكشاك الخاصة بالكلية.
- إعداد التقارير الخاصة بنشاط قسم المشتريات.

جـ - قسم المخازن والعُهَد ويختص بما يلي:

- تنظيم المخازن والعناية بالأشياء المخزونة، وطرق تخزينها.
- تنظيم عمليات الصرف من المخازن، وتسليم الأصناف إلى الجهات التي تطلبها.
- إعداد التقارير الدورية والسنوية عن نشاطها.

د - قسم الخزينة ويختص بما يلي:

- تحصيل استلام إيرادات الكلية وكافة الأموال المستحقة ورسوم لدراسة والتأمينات المختلفة وتوريدها إلى البنك المختص.
- صرف الماهيات والمعاشات المستحقة من الخزينة.
- صرف مكافآت الطلاب، وكافة استحقاقات العاملين بالكلية، مع إعداد التقارير الخاصة بنشاط الخزينة.

ثالثا : قسم شؤون أمانة مجلس الكلية ويختص بما يلي:

- تلقي الموضوعات المطلوب عرضها على المجلس مع القيام بكل الأعمال المتعلقة بسكرتارية المجلس.
- إعداد مذكرات للعرض على مجلس الكلية.
- متابعة تنفيذ قرارات مجلس الكلية، ومجلس الجامعة، والمجلس الأعلى للجامعات هذا فيما يخص أعمال الكلية فقط، مع تصنيف تلك القرارات، وتلقي اللوائح والمنشورات والقرارات والفتاوى اللازمة لسير العمل بالكلية وتنفيذها بعد موافقة الرئاسة في ذلك.
- متابعة أعمال سكرتارية الأقسام.
- اتخاذ اجراءات صرف المكافآت الخاصة بالأعضاء الذين هم من الخارج ومشاركين في أعمال المجلس ولجانه.

- إعداد التقاير الخاصة بنشاط المجلس ولجانه.
- القيام بأعمال الوارد والصادر.

رابعًا : قسم النظام والدفاع المدني ويختص بما يلي:

- المحافظة على النظام واستتباب الأمن داخل الكلية والحفاظ على منشآتها مع القيام باجراءات الحراسة، وذلك لمنع أي محاولة للعبث في ممتلكات الكلية وذلك بالتعاون مع سلطات الأمن المختصة وسلطات الدفاع المدني.
- ضبط المخالفات وما قد ينجم منها أثناء سير العمل اليومي واتخاذ كافة الإجراءات التي تساعد على الأمن.
- تنفيذ تعليمات الجامعة فيما يخص الأمن.
- الإشراف على تعيين الحراسات الليلية بالتعاون مع إدارة الخدمات العامة.
- إعداد التقارير الدورية والسنوية ورفعها إلى السلطات الرئاسية بالكلية [1].

من العرض السابق للقانون رقم 49 لسنة 1972م يتضح أنه جاء ليعالج القصور الموجود **في القانون رقم 184 لسنة 1958م**، ولقد صدر ذلك القانون في فترة الوحدة بين مصر وسوريا، وكان يطبق في كل من البلدين يراعي النظام في كل منهما، ولقد جعل لكل كلية مجلسا يتكون من العميد، والوكيل، ورؤساء الأقسام، وأحد الأساتذة ذوي الكراسي، من كل قسم حتى تمثل كل الفروع في المجلس[2]، وقد روعي أيضا في تكون مجلس القسم أن يضم إليه أعضاء من الأساتذة ذوي الكراسي كذلك الأساتذة المساعدين واثنين من المدرسين لضمان أشراك المدرسين في أعمال وقرارات القسم[3].

وأوجب على عضو هيئة التدريس أن يقدم تقريرا عن عمله في نهاية كل عام جامعي حتى تكون هناك صورة كاملة عن النشاط العلمي بالكلية[4].

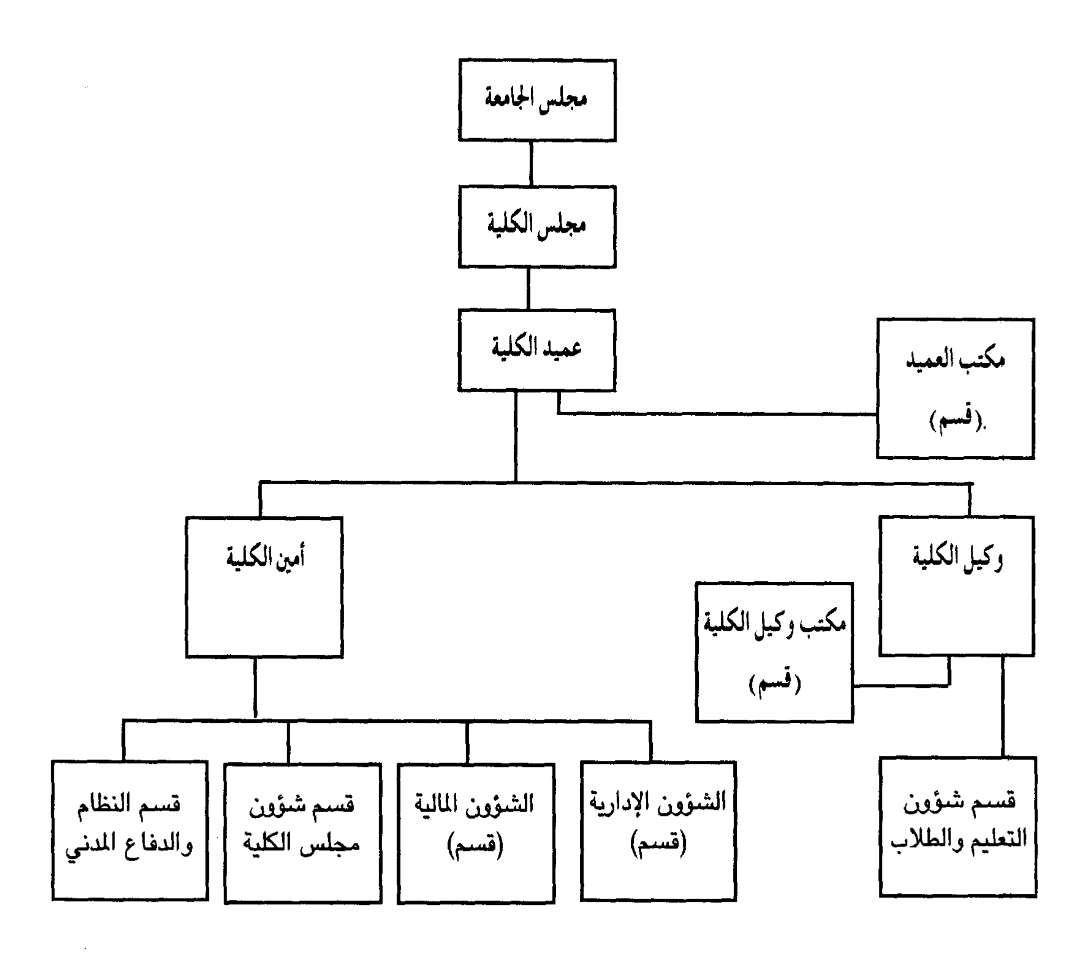
---

(1) إدارة التنظيم والإدارة - اختصاصات ومسؤوليات التقسيمات التنظيمية للهيكل التنظيمى للجامعة والكليات التابعة لها. مطبعة جامعة طنطا - طنطا، 1979م، ص 112:98.

(2) المجلس الأعلى للجامعات - قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم 184 لسنة 1958م - مطبعة جامعة القاهرة - 1964م مادة 27: 46 ص 12: 21.

(3) المرجع السابق مادة 42 والمعدلة بالمادة 2 من القانون رقم 159 لسنة 1963م ص20.

(4) المرجع السابق مادة 71 ص 30.



يوضح الهيكل التنظيمي والاداري لكليات الجامعة عام 1972.

شكل رقم (6)

إدارة التنظيم والادارة، مشروع ترتيب الوظائف قسم التعليم، الجزء الثاني، مطبعة جامعة طنطا، طنطا، ابريل 1979.

- أضيف بعد ذلك وكيل للكلية لشؤون الدراسات العليا والبحوث.
- أضيف بعد ذلك وكيل الكلية لشؤون تنمية البيئة وخدمة المجتمع

ولقد جاء هذا القانون لتنظيم الجامعات في كل من مصر وسوريا وليساير كل من النظامين، وما أن تم الانفصال بينهما حتى صدرت قوانين أخرى معدلة للقانون 184 **لسنة 1958م** إلى أن تم صدور القانون رقم 49 لسنة 1972 م فمثلا هناك القانون رقم **159 لسنة 1963م** الذي جاء لتعديل بعض مواد القانون رقم **184 لسنة 1958م**، ولقد نحا ذلك القانون نحو الاشتراكية، نظرا لاتجاه البلاد نحو الحل الاشتراكي لحل المشاكل الاقتصادية والاجتماعية بالبلد، وجاء ليساير ذلك التطور الاشتراكي، ومن ضمن ذلك التطور الاشتراكي **نص على زيادة تسكين أعضاء هيئة التدريس** بالجامعات لتمكينهم من القيام بواجباتهم في ميادين البحث العلمي للاشتراك مع المراكز والهيئات المعينة بالبحوث العلمية في وضع الحلول العلمية للمشاكل التي تعترض مشروعاتنا الحيوية والقيام بنصيبها في تنفيذ الخطة العملية للبلاد [1].

من العرض السابق تم توضيح إدارة كليات الجامعة تبعا لقانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972، كذلك تم توضيح الهيكل التنظيمي والإدراي لكليات الجامعة، ويندرج تحت هذا الهيكل كليات التربية أيضا فوجد أن وحدتها الإدراية هي الوحدات نفسها في الكليات الأخرى، وكذلك الهيكل التنظيمي والإدراي بها فهي ليست مستقله عن تلك الكليات وغير متميزة عنها.

ولقد جاء قانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972م، ليعالج النقص في القانون الذي سبقه وهو القانون رقم 184 لسنة 1958م، وجاء في القانون الجديد أن من بين أهداف الجامعة - التعليم الجامعي، البحث العلمي، وكذلك الربط بين الجامعة والمجتمع، كما وضح أهمية الجامعة في استثمار وتنمية أهم ثروات المجتمع وهي القدرة البشرية بمعنى أن الجامعة قطاع إنتاج لاقطاع خدمات فقط مما يستوجب ذلك من المجتمع أن تمد الجامعة بالإمكانيات الملائمة لذلك ولقد أباح القانون استقلال الجامعة عن الدولة واعتبارها هيئات ذات طابع علمي وثقافي، وأن لها ميزانية خاصة، وكذلك هناك مرونة في شؤونها المالية فأوجد نظاما في شؤون تعيين وظائف الكادر العام، وذلك حتى تتمكن الجامعة من تحقيق أهدافها، ولقد استحدث القانون جامعتين جديدتين هما «جامعة وسط الدلتا» وجامعة شرق الدلتا، أما جامعة وسط الدلتا فقوامها الكليات التابعة لجامعة الأسكندرية فرع طنطا، أما جامعة شرق الدلتا وقوامها الكليات التابعة لجامعة القاهرة فرع المنصورة، وذلك يؤكد الكيان الذاتي لتلك الكليات بما يحقق لها النمو والاستقلال، ولكن تلك الأهداف مازالت تنقص أهداف أخرى على الجامعة وكلياتها أن تحققها ألا وهي بناء أجيال المستقبل لخدمة المجتمع ومن واقع الممارسة يتبين أن الجامعة ليست مستقلة استقلالا كليا، والكليات أيضا فما زالت الميزانية مقيدة بلوائح وقوانين المالية العامة للدولة [2].

---

(1) المجلس الأعلى للجامعات - القانون رقم 159 لسنة 1963م مطبعة جامعة القاهرة، 1963م.

(2) قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم 49 لسنة 1972م بشأن تنظيم الجامعات - المجلس الأعلى للجامعات - القاهرة 1972م، مادة (1)،7، 8، 187، 188، 194، 159 ص 5:75.

وطبيعي أن الكليات ما هي إلا جزء من الجامعة تطبق لوائحها وهي مجال لتحقيق أهدافها، وتعطي الجامعة قدرا من الاستقلال لتلك الكليات، وتصبح بتطبيق مبدأ اللامركزية في الكليات لإدارة شؤونها العلمية وسائر الشؤون الأخرى.

ومن أهم الأشياء التي أشار إليها القانون وأوجبها في المادة رقم 40 تعيين أعضاء من الخارج في مجالس الكليات أو المعهد التابع للجامعة وذلك يضمن الافادة من تلك العناصر، ويؤكد أ همية الربط بين الجامعة والمجتمع [1].

كذلك نص القانون على إيجاد مؤتمر علمي بالكلية أو المعهد، وآخر للقسم مكون من سائر العاملين بالكلية والطلاب وذلك ضمانا لأخذ رأى الجميع فيما يواجه الكليات من مشكلات [2]. وتجد أن مجلس الكلية أو المجالس العلمية الأخرى التي تدير الكليات والجامعات تعالج كثيرا من المشكلات في اجتماعاتها المشكلات التي تواجه التعليم والأبحاث العلمية وتلك تساهم في النهوض بالجامعات، وكذلك المساهمة في النهوض بالتعليم العام من خلال حل مشكلاته فليس دورها قاصراً على الجامعات والكليات فقط بل إلى سائر مؤسسات التعليم الأخرى.

أما من حيث القيادات المسؤولة في الكلية مثل العميد فقد ورد في شأن تعيينه أن هناك لجنة لاختباره مكونة من الأساتذة المساعدين بالكلية والمدرسين، وكذلك سائر الأعضاء في مجلس الكلية، وذلك لمعرفة اتجاهات الجميع نحو العميد الجديد وهل يصلح أم لا لتلك المهنة [3]، كذلك يساهم الجميع في اختيار رئيسهم حتى تكون العلاقة في المستقبل علاقة تعاونية بين الرئيس ومرؤوسيه كذلك أوجد القانون – وكيلاً ثانياً – للكلية ليتولى بمهمة الدراسات العليا والبحوث مع الوكيل الحالي بها، ولكن في بعض الكليات يوجد وكيل واحد يقوم بمهمة الوكيلين معا، وذلك يضمن المرونة في العمل [4]، ونجد أن كل وكيل مخصص لعمل معين هناك وكيل لشؤون الدراسة لمرحلة البكالوريوس والليسانس، والآخر لشؤون الدراسات العليا، وهذا يحقق التخصص في العمل، ويقوم كل وكيل بعمله بدقة ولا يكون مثقل بأعباء المهنتين معا وفيما بعد ذلك وجد وكيل ثالث لخدمة البيئة وتنمية المجتمع.

أما تعيين رئيس مجلس القسم: فلقد وضع القانون ضوابط فيه. وكذلك أوجد منصب نائب رئيس القسم لشؤون كل تخصص، وذلك يحقق الكيان الذاتي داخل القسم [5] كما نص القانون على

---

(1) المرجع السابق مادة 40 ص21.

(2) المرجع السابق المواد ص 48-56، 61-63، 23، 15، 33، 10، 35، 11، 42، 13، 55، 12. ص 15، 17، 22، 29.

(3) المرجع السابق مادة 42 ص 24.

(4) المرجع السابق مادة 48 من 25.

(5) المرجع السابق مادة 60 ص28.

إعادة توزيع بعض اختصاصات القيادات المسؤولة بما يقلل الاجراءات وتحقيق المرونة كذلك تخفيف العبء على العاملين بالكلية أو الجامعة. فنقل بعض الاختصاصات من رئيس الجامعة إلى عميد الكلية في شأن تحديد الاجازات السنوية بالنسبة لبعض الكليات والمعاهد [1] يحقق هذا الغرض.

وهنا يبرأ مبدأ هام من مبادئ الإدارة وهو تفويض السلطة، ولكن ينبغي تفويض سلطات أكثر بالنسبة للقيادات المسؤولة في الكلية حتى يمكنها ذلك من النهوض بكلياتها لأنها أقرب ما تكون إلى الواقع العملي بها، وهي أدرى بما يتم ويدور فيها وبالمشكلات التي تواجهها. كذلك مكن ذلك القانون أعضاء هيئة التدريس من الانفتاح على العالم الخارجي، وذلك في أجازة تفرغ علمي وذلك في حدود، ومن خلال ذلك يتم معرفة كل جديد يطرأ مواكبة العصر الذي يعيش فيه [2].

أوجب القانون على أعضاء هيئة التدريس الإشراف على المعامل والمكتبات، وذلك يخلق الاتصال بينهم وبين الطلاب، كذلك أوجب المشاركة الفعالة في المؤتمرات العملية بالكلية [3].

كذلك حقق القانون للطلاب المشاركة الفعالة في المؤتمرات العلمية بالكلية، وكذلك القسم بإيجاد ممثلين لهم، وذلك يحقق الجدية وهو نوع من الحوافز المعنوية للطلاب، كذلك لعرض مشاكلهم من خلال تلك المؤتمرت والسعي لحلها[4].

من الملاحظ أن زيادة أعداد الطلاب في الكليات نتيجة لتطبيق ديمقراطية التعليم في جمهورية مصر العربية والانفتاح على المجتمع، أدى ذلك إلى التوسع في نظام العمل بالكليات مما استلزم معه التوسع في الإدارات والأقسام العلمية والإدارية بها، كذلك التوسع في أعداد العاملين بها وزيادة أعداد أعضاء هيئة التدريس لتساير الزيادة في أعداد طلابها، كما تبين لنا ذلك من الدراسة السابقة لكليات الجامعة والهيكل التنظيمي والإداري بها يوضح ذلك.

ولا يخرج التنظيم الإدراي في المعاهد والكليات العالية ومعاهد إعداد الفنيين عن نمط الكليات الجامعية.

---

(1) المرجع السابق مادة 92، 161 ص 38، 53.

(2) المرجع السابق المواد 85 - 91 ص36 : 38.

(3) المرجع السابق المواد 95، 96، 99 ص29.

(4) المرجع السابق مادة 46، 62، 179 ص25، 29، 57.

الفصل التاسع

إدارة البحوث والدراسات العليا

(دراسة حالة)

مقدمة:

لما كان هذا البحث دراسة لواقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير والدكتوراه المتبع في جامعة طنطا، فقد استهدفت الباحثة من خلال دراسة الواقع، طرح معالم لنظام اشراف أفضل في هذه الجامعة. ولكي تتمكن الباحثة من بلوغ هذه الغاية، فقد قسم البحث الحالي إلى قسمين: القسم الأول هو الإطار النظرى للبحث الذي اشتمل على ثلاثة فصول، تناولت الباحثة من خلال الفصل الأول عرضًا للدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي تعرضت لموضوع البحث الحالي بصورة مباشرة أو غير مباشرة واشتمل الفصل الثانى على تحديد مفهوم الإشراف العلمي، أهداف نظام الإشراف، انماطه، الأساليب الإشرافية المختلفة وأخيرًا المهارات اللازمة للمشرف للاضطلاع بالمهمة الإشرافية. أما الفصل الثالث فقد تناول مدخلات نظام الإشراف العلمى الأساسية والثانوية، والتي تشمل كل من الطالب، المشرف، نقطة البحث، العلاقة بين الطالب والمشرف، المناخ العلمي وأخيرًا اللوائح والتشريعات الجامعية المنظمة لهذه العلاقات. أما القسم الثاني من البحث، فقد اشتمل على الدراسة الميدانية. وقد صممت الباحثة فيه استبانتين وجهت أحدهما إلى عينة مكونة من (199) معيدًا ومدرسًا مساعدًا لدرجتي الماجستير والدكتوراه، والأخرى مكونة من (141) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس المشرفين بمختلف كليات جامعة طنطا النظرية والعملية. وقد اتخذت الكليات التالية (التربية، الآداب، العلوم، الزراعة بكفر الشيخ) ميدانًا جغرافيًا للدراسة الميدانية الحالية.

هذا وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج في الدراسة الميدانية من خلال استجابات في البحث على تساؤلات أداة الدراسة نعرضها فيما يلي:

مجمل نتائج الدراسة الميدانية:

توصلت الدراسة الميدانية إلى مجموعة من النتائج والتي كشفت في مجملها عن الواقع الفعلى للإشراف المعمول به في الكليات المختلفة بجامعة طنطا وذلك من خلال المحاور الثمانية الرئيسية الحالية. وفيما يلي تفصيل نتائج الدراسة الميدانية.

المصدر:

اميمة حلمي مصطفى: الإشراف العلمي على رسائل الماجستير والدكتوراه.

- الواقع والممكن - دراسة ميدانية - جامعة طنطا - 1994ص ص - 287:279.

- ناقش المؤلف هذه الرسالة واشترك في منح الدرجة العلمية.

أنماط الإشراف العلمي:

من خلال استجابات عينتي البحث (الطلاب والمشرفين) في الكليات النظرية والعملية حول هذا الذي اشتمل على نمطين للإشراف العلمي وهما نمط الإشراف الفردى، ونمط الإشراف الجماعي (سواء من ذات التخصص أو من تخصصات متباينة)، أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

(1) **بالنسبة لنمط الإشراف الفردي:**

- أن نمط الإشراف الفردي غير متحقق على الإطلاق في الكليات العملية بجامعة طنطا.
- وجود اتفاق بين الطلاب وهيئات التدريس في الكليات النظرية على أن أهم الإيجابيات التي يحققها نمط الأشراف الفردي في الواقع هي: أنه يوثق العلاقات الشخصية للطالب بالمشرف، وأنه يقلل من احتمال وقوع الطالب في حيرة التضارب بين آراء المشرفين.
- ورغم ذلك، هناك تباين بين استجابات الطلاب وهيئات التدريس بالكليات النظرية حول مثالب نمط الإشراف الفردي. فبينما يؤكد الطلاب على تحقق سلبيات هذا النمط في الواقع (ولعل من أهمها أنه يجعل العلاقة بين الطالب والمشرف خاصة ومعرضة لسوء الفهم، أنه يجعل الطالب أسيرًا لأفكار المشرف ووجهة نظره الخاصة، وهذا فضلاً عن أنه يضيق مساحة الفائدة التي تعود على الطالب)، نجد هيئات التدريس ينفون تحققها.
- عدم تأييد هيئات التدريس بالكليات العملية لنمط الإشراف الفردي وتحفظهم بشأنه. وقد وضح ذلك من ارتفاع النسب المئوية لاستجاباتهم بـ (إلى حد ما) على جميع إيجابيات هذا النمط، وكذلك ارتفاع النسب المئوية لاستجاباتهم المؤيدة لتحقق سلبيات هذا النمط في الواقع.
- وهكذا يتضح جليًا، مدى الاختلاف بين استجابات هيئات التدريس في الكليات النظرية والعملية حول نمط الإشراف الفردي. فبينما يؤيد أعضاء هيئات التدريس في الكليات النظرية هذا النمط الإشرافي ويقرون تحقق إيجابياته في الواقع، نجد هيئات التدريس في الكليات العملية لا يؤيدون هذا النمط ويؤكدون على سلبياته، وهم في ذلك يتفقون مع طلاب الكليات النظرية، حيث جاءت استجاباتهم متقاربة إلى حد كبير مع استجابات طلاب الكليات النظرية حول ما يحققه نمط الإشراف الفردي في الواقع من سلبيات.

(2) **بالنسبة لنمط الإشراف الجماعى** (سواء أكان من ذات التخصص أم من تخصصات متباينة)

- أن نمط الإشراف الجماعى هو النمط السائد في كليات الجامعة المختلفة سواء النظرية أم العملية.
- وجود اتفاق بين طلاب الكليات النظرية والعملية على أن أهم الإيجابيات التي يحققها نمط

الإشراف الجماعي في الواقع هي أنه يزود الطالب بالعديد من الآراء المفيدة في البحث، أنه يمد الطالب بوجهات نظر متعددة حول القضية الواحدة، هذا فضلاً عن أنه يتيح للطالب اختيار موضوع بحثي عندما لا يوجد مشرف متخصص فيه بالقسم الذي يبحث فيه الطالب.

كما أن هناك اتفاق بين الطلاب في الكليات النظرية والعملية على أن لهذا النمط الإشرافي سلبياته ولعل من أهمها أنه قد يوقع الطالب في حيرة إزاء التضارب بين آراء المشرفين، كما أنه يوقع الطالب فريسة للخلافات الشخصية بين المشرفين.

وجود اتفاق بين استجابات هيئات التدريس في الكليات النظرية والعملية حول ما يحققه نمط الإشراف الجماعي في الواقع من إيجابيات لعل من أهمها أنه ييسر للطالب بحث موضوع يدخل في دائرة اهتمام أكثر من تخصص علمي واحد، أنه يمد الطالب بوجهات نظر متعددة تفيد البحث، هذا فضلاً عن أنه يمكن المدرسين الجدد من التدرب على كيفية القيام بمهامهم الإشرافية.

تأكيد الغالبية العظمى من هيئتات التدريس في الكليات النظرية والعملية على قلة سلبيات هذا النمط الإشرافي في الواقع.

وهكذا يتضح جليًا الاختلاف بين استجابات الطلاب وهيئة التدريس بالكليات النظرية والعملية حول مثالب نمط الإشراف الجماعي؛ فبينما يؤكد الطلاب على تحقق معظم مثالب هذا النمط في الواقع، نجد هيئات التدريس يتحفظون بشأنها أو ينفون تحققها تمامًا هذا في حين يتفق الطلاب وهيئات التدريس في الكليات المختلفة بشأن ايجابيات نمط الإشراف الجماعي.

ثانيًا: معايير اختيار موضوع البحث:

من خلال استجابات الطلاب وهيئات التدريس حول هذا المحور الذي يدور حول الكيفية التي يتم بها اختيار موضوعات البحوث في الكليات المختلفة بالجامعة، أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

- يتم اختيار موضوعات البحوث في الكليات النظرية بناء على وقوع نقطة البحث ضمن اهتمامات الطلاب، أو من خلال اشتراك الطلاب والمشرفين في عملية الاختيار.
- يتم اختيار موضوعات البحوث في الكليات بناء على وقوع نقطة البحث ضمن اهتمامات المشرفين البحثية، أو من خلال فرض موضوعات البحوث على الطلاب على غير رغبتهم.
- أن كليات الجامعة المختلفة لا تقدم لباحثيها موضوعات بحثية ضمن خريطة تسمح لهم بحرية الاختيار.

ثالثًا: معايير اختيار المشرف على البحث:

من خلال استجابات الطلاب وهيئات التدريس بكليات الجامعة المختلفة حول هذا المحور الذي

يدور حول معايير اختيار المشرف على البحث، أمكن التوصل إلى أن أهم المعايير التي يتم وفقًا لها اختيار المشرف على البحث هي التخصص الدقيق للمشرف في موضوع البحث أو حلول دور المشرف في الإشراف، وذلك دون أخذ في الاعتبار اختيار الطالب للمشرف أو اختيار المشرف للطالب، أي دون مراعاة التوافق والانسجام بين الطالب والمشرف.

رابعًا: معايير اختيار طلاب البحث:

وقد تم التوصل من خلال استجابات هيئات التدريس المشرفين حول هذا المحور إلى: أن المعيار الأساسي الذي يتم وفقًا له اختيار طلاب البحث (سواء في الكليات النظرية أو العملية) هو توافر حد أدني من المستوى العلمي للطالب في المرحلة الجامعية الأولى. في حين انخفضت بشدة استجابات هيئات التدريس حول باقي المعايير.

خامسًا: مهام المشرف في مراحل البحث المختلفة:

ومن خلال استجابات الطلاب في الكليات النظرية والعملية حول هذا المحور أمكن التوصل إلى:

- أن هناك اتفاق بين الطلاب في الكليات المختلفة على قلة التزام مشرفيهم بالوفاء ببعض الأدوار المتوقعة منهم في عملية الإشراف العلمي من قبيل مساعدتهم على اختيار موضوع البحث المناسب، تدعيم ثقتهم بأنفسهم للاستمرار في البحث، متابعتهم من خلال اللقاءات الدورية، توجيههم لحضور المؤتمرات والحلقات العلمية التي تتعلق بموضوعات بحوثهم، مساعدتهم على وضع مخطط كلي للبحث بما يمكنهم من الانتهاء من بحوثهم خلال المدة المقررة لذلك.
- اتفاق الطلاب في الكليات المختلفة على التزام مشرفيهم بالقيام ببعض الأدوار الأخرى من قبيل تشجيعهم على اكتساب المهارات المتصلة بالبحث.
- تباينت استجابات الطلاب في الكليات النظرية والعملية حول مدى التزام مشرفيهم بإحدى المهام والتي تتمثل في مساعدتهم على تجاوز الصعوبات المالية وإيجاد مصادر لتمويل البحث. فبينما يؤكد طلاب الكليات العملية التزام مشرفيهم بالقيام بهذه المهمة، نجد طلاب الكليات النظرية ينفون ذلك.
- هذا وتقاربت استجابات الطلاب في الكليات المختلفة حول باقي المهام (الأدوار) التي وردت ضمن هذا المحور بالاستبانة.

سادسًا: صيغ مباشرة الإشراف:

من خلال استجابات الطلاب وهيئات التدريس حول هذا المحور الذي يتناول صيغ مباشرة الإشراف، أمكن التوصل إلى:

(1) **فيما يتعلق بكم اللقاءات التي تعقد بين المشرفين والطلاب:**

أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن اللقاءات بين الطلاب ومشرفيهم في الكليات المختلفة بالجامعة لا تأخذ الصفة الدورية المنتظمة، وإنما هي في أغلب الأحيان تتم في أي وقت بناء على حاجة الطالب البحثية.

(2) **فيما يتعلق بمحتوى اللقاءات التي تعقد بين المشرفين والطلاب:**

- وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن وجود بعض أوجه التشابه والاختلاف بين الطلاب في الكليات النظرية والعملية حول محتوى هذه اللقاءات، حيث اتضح أن الطلاب في الكليات المختلفة يتفقون بشأن بعض الأمور التي تحدث أثناء لقاءاتهم بمشرفيهم وذلك كما يلي:

* أنهم يحرصون على إعداد قائمة مختصرة بالاستفسارات التي تجول بخاطرهم حول البحث.
* أن مشرفيهم يسمحون لهم بعرض آرائهم بحرية.
* أن مشرفيهم يمدونهم بملاحظات ويعرفونهم الأخطاء التي يقعون فيها.
* أن مشرفيهم يصرون على رأيهم رغم صعوبة تنفيذه بالنسبة لهم.
* أن مشرفيهم لا يتفهمون مشكلاتهم الشخصية ولا يراعون ظروفهم الخاصة عند تعثرهم في البحث.

- أن مشرفيهم لا يهتمون بتدوين ملاحظات عن اللقاءات التي تعقد بينهم.

هذا في حين يختلف الطلاب في الكليات المختلفة حول بعض الأمور الأخرى التي تحدث خلال لقاءاتهم بمشرفيهم. إذ يختلف الطلاب فيما بينهم بشأن شكل التوجيه الذي يقدم لهم من قبل مشرفيهم وكذلك بشأن مدى حرصهم على تدوين ملاحظات مكتوبة عن اللقاءات التي تعقد بينهم وبين مشرفيهم.

- كما يتفق اعضاء هيئات التدريس في الكليات المختلفة حول محتوى اللقاءات التي تعقد بينهم وبين طلابهم، فقد أقرت عينة المشرفين بأنهم:

* يطلبون من طلابهم تقديم تقرير عن مدى تقدمهم في البحث.
* يسمحون لطلابهم بعرض آرائهم بحرية.
* يتقبلون آراء طلابهم حتى ولو كانت مخالفة لرأيهم.
* لا يصرون على رأيهم عندما يكون من الصعب على الطلاب تنفيذه.

* يتفهمون مشكلات طلابهم الشخصية ويراعون ظروفهم الخاصة عند تعثرهم في البحث.

* يمدون طلابهم بملاحظات ويعرفوهم الأخطاء التي يقعون فيها.

وهكذا أسفرت الدراسة الميدانية عن وجود اختلاف بين استجابات الطلاب وهيئات التدريس في الكليات المختلفة بالجامعة حول محتوى اللقاءات التي تعقد بينهم؛ ففي حين يقف الطلاب على أوجه قصور عديدة فيها، نجد المشرفين يقدمون صورة مثالية عن هذه اللقاءات وينفون حدوث كل المظاهر السالبة التي أشار إليها الطلاب.

(3) وفيما يتعلق باستجابات الطلاب إزاء المشكلات التي تواجههم في تعاملهم مع مشرفيهم:

أكدت نتائج الدراسات الميدانية أن الطلاب في الكليات المختلفة سواء النظرية أم العملية حينما يصادفون مشكلات في تعاملهم مع مشرفيهم، فإن الغالبية العظمى منهم تحاول الصبر والاحتمال حتى الانتهاء من البحث. هذا وانخفضت نسب التأييد لباقي الاستجابات .

(4) أما فيما يتعلق بالترتيبات التي تتخذها الأقسام لمواجهة المشكلات التي تصادف الطلاب في تعاملهم مع مشرفيهم: أسفرت الدراسة الميدانية أنه لمواجهة هذه المشكلات، فإن الأقسام تستجيب بأحد طريقتين:

- إما أنها تعتمد على وسائل غير رسمية لتسوية هذه المشكلات.
- أو أنها لا تتخذ أية إجراءات حيال ذلك.

سابعًا: صعوبات انجاز البحث:

ومن خلال استجابات الطلاب بالكليات المختلفة حول هذا المحور والذي يدور حول أهم الصعوبات التي تواجههم وتعترض مسيرة بحوثهم، أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

(1) صعوبات تتعلق بطلاب البحث:

أكدت الدراسة الميدانية أن طلاب الدراسات العليا في الكليات المختلفة للجامعة يواجهون صعوبات كثيرة ولعل من أهمها: ارتفاع العبء المادي عليهم، تحملهم أعباء الدروس العملية، تكليفهم بأعمال إدارية من قبل كلياتهم (من قبيل الاشتراك في أعمال الامتحانات والمراقبة والاشتغال بأعمال الكنترول). هذا مع الأخذ في الاعتبار اختلاف ترتيب هذه الصعوبات وبالنسبة للطلاب في الكليات النظرية والعملية داخل الجامعة.

(2) صعوبات تتعلق بالمشرفين:

هناك اتفاق بين طلاب الكليات النظرية والعملية على وجود صعوبات تتعلق بمشرفيهم تعترض مسيرة بحوثهم ولعل من أهمها انشغال المشرف وقلة تفرغه للإشراف على البحث، قلة التزام المشرف بمواعيده مع الطلاب، احتفاظ المشرف بمسوّدات فصول رسالة الطالب لمدد طويلة نسبيًا.

(3) صعوبات تتعلق بنقطة البحث:

وقد أكدت الدراسة الميدانية أن أهم الصعوبات المتعلقة بنقطة البحث هي الافتقار إلى وجود خريطة بحثية بالقسم توجه الطلاب نحو الموضوعات الجديرة بالدراسة، ويستتبع ذلك قلة التنسيق بين البحوث في الكليات المتناظرة مما يؤدي إلى وجود عدد غير قليل (من رسائل الماجستير والدكتوراه) متكرر في هذه الكليات.

(4) صعوبات تتعلق بالإمكانات البحثية المادية:

- يرى الطلاب في الكليات المختلفة بالجامعة أن أهم هذه المشكلات هي افتقار مكتبات الكليات إلى التقنيات الحديثة، قلة المراجع العلمية اللازمة للبحث (سواء العربية أم الأجنبية)، تخلف أساليب العمل بالمكتبة، نقص الدوريات العلمية الحديثة، هذا فضلاً عن تدني ميزانية البحوث مما يلقي بالعبء الكبير على الطلاب، هذا وإن كانت هناك فروق بين استجابات الطلاب في الكليات النظرية عن العملية، ففي حين ارتفعت الاستجابات المؤيدة لطلاب الكليات العملية حول بعض الصعوبات مثل قلة المساعدين الفنين المدربين بالمعامل، افتقار المعامل إلى التجهيزات العلمية الحديثة، قلة المواد الخام اللازمة للبحوث، نجد هذه الصعوبات ذاتها قد جاءت في مرتبة متأخرة في استجابات طلاب الكليات النظرية.

(5) صعوبات تتعلق بالمناخ العلمي:

وقد أكدت عينة الطلاب في الكليات المختلفة بالجامعة أن أهم هذه الصعوبات هي: قلة الحوافز المادية والمعنوية، قلة فرص النمو العلمي المتاحة (كالمؤتمرات)، هذا فضلاً عن عدم توفر البيئة العلمية السليمة التي تساعدهم على البحث والدراسة، حيث شكا الطلاب من كثرة الإجراءات والتعقيدات الإدارية الخاصة بالتسجيل والمنح للدرجات العلمية.

(6) صعوبات تتعلق باللوائح والتشريعات الجامعية:

- أوضحت الدراسة الميدانية قلة وعي الطلاب في الكليات المختلفة سواء النظرية أم العملية بالقوانين واللوائح المنظمة للإشراف، حيث دلت استجابات الطلاب على أن نسبة كبيرة منهم لا

يدرون شيئًا عن هذه اللوائح. وقد وضح ذلك جليًا من ارتفاع النسب المئوية لاستجاباتهم بـ (لا أدري).

- هذا كما أسفرت الدراسة عن أن بعض الطلاب يواجهون بعض الصعوبات المتعلقة باللوائح ولعل من أهمها أن اللوائح لا تراعب رغبة الطالب في اختيار المشرف على بحثه، إن اللوائح لا تبيح إمكان تغيير المشرف إذا تعذر على الطالب السير معه في البحث. هذا في حين انخفضت استجابات الطلاب حول باقى الصعوبات.

ثامنًا: صعوبات تواجه المشرفين:

من خلال استجابات هيئات التدريس في الكليات المختلفة حول هذا المحور والذي يدور حول الصعوبات التي تواجههم في أثناء إشرافهم على طلاب الدراسات العليا، أمكن التوصل إلى النتائج التالية:

(1) صعوبات تتعلق ببعض الباحثين:

وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن أن أهم هذه الصعوبات هي انخفاض مستوى الباحثين في اللغات سواء العربية أم الأجنبية، تعجل الباحثين وتسرعهم في إنهاء الرسائل للحصول على الدرجة العلمية، هذا فضلاً عن انشغال الباحثين بأعباء كثيرة في حياتهم الخاصة. وقد جاءت استجابات هيئات التدريس في الكليات المختلفة حول باقي الصعوبات دون المتوسط.

(2) صعوبات تتعلق بالمشرفين:

وقد جاء في مقدمة هذه الصعوبات ضخامة الأعباء التي يقوم بها السادة المشرفون (سواء التدريسية أم البحثية أم الإدارية)، ثم تلي ذلك الصعوبات الخاصة بانشغال المشرفين بأعباء كثيرة في حياتهم الخاصة، والخلافات بين المشرفين في الرأي.

(3) صعوبات تتعلق بالمناخ العلمي:

وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن أن هيئات التدريس يواجهون صعوبات كثيرة تتعلق بالمناخ العلمى، ولعل من أهمها عدم تقدير الإشراف ماديًا ومعنويًا داخل الجامعة والمجتمع، نقص الموارد المالية المتاحة للبحوث، هذا فضلاً عن قصور الإمكانات البحثية اللازمة.

(4) صعوبات تتعلق باللوائح والتشريعات الجامعية:

- وقد جاءت استجابات هيئات التدريس في الكليات المختلفة مؤكدة على عدم وجود وعى كاف بين

المشرفين بالقوانين واللوائح المنظمة للإشراف العلمي. وقد اتضح ذلك من ارتفاع النسب المئوية لاستجاباتهم بـ (لا أدري) على معظم بنود هذا المحور بالاستبانة.

- كما أسفرت الدراسة الميدانية أن من بين الصعوبات التي يواجهها هيئات التدريس في الكليات المختلفة وجود اختلاف بين ما هو منصوص عليه في اللوائح الجامعية ووجهه نظر المشرفين، هذا فضلاً عن افتقار اللوائح إلى وجود تحديد دقيق لأدوار المشرف ومسؤولياته تجاه طلابه.

نحو نظام إشراف أفضل:

بعد استعراض أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية الحالية، يتضح لنا أن الواقع الحالي للإشراف على الرسائل الجامعية في جامعة طنطا تعتريه أوجه قصور عديدة، وقد ترتب على ذلك وجود العديد من المشكلات التي يعاني منها طلاب الدراسات العليا ومشرفوهم. الأمر الذي دعا إلى ضرورة وضع بعض التوصيات والمقترحات لما يمكن أن يكون عليه نظام الإشراف، ولعل هذه المقترحات تسهم في التغلب على المشكلات التي تحيط بنظام الإشراف، أو على الأقل تقلل من حدوثها بما يزيد من فعالية الإشراف في جامعة طنطا.

وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في الجانبين النظري والميداني، وعلى ضوء مقترحات عينتي البحث (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المشرفين) وتصورهم لما ينبغي أن يكون عليه نظام الإشراف(*)، ووفقًا لما هو متبع في بعض الجامعات المتقدمة، تقترح الباحثة بعض التوصيات لما يمكن أن يكون عليه نظام الإشراف.

ولما كان نظام الإشراف يرتكز على عدة دعامات من أهمها، الطالب، المشرف، نقطة البحث، هذا فضلاً عن العلاقات الشخصية والبحثية بين الطالب والمشرف، المناخ العلمي واللوائح والتشريعات الجامعية المنظمة للإشراف، فإن التوصيات التي طرحتها الباحثة ستتناول ما يمكن أن تكون عليه كل دعامة من هذه الدعامات (سواء أكانت أساسية أم ثانوية) وذلك كما يلي:

(1) من حيث الطالب:

- ينبغي التأكيد على ضرورة إعادة النظر في القواعد والإجراءات التي تحكم عملية اختيار طلاب الدراسات العليا والتي تعتبر أول وأهم خطوات اصلاح المسار في مجال البحث والدراسات العليا وذلك بألا يكتفي بالشرط التحصيلي والذي يعبر عنه مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في المرحلة الجامعية الأولى، وإنما يجب مراعاة الأسس العلمية في القبول والتي درجت عليها الأنظمة الجامعية المتقدمة وذلك بأن توضع مجموعة من المعايير الموضوعية لانتقاء طلاب الدراسات العليا ممن توافر فيهم الشروط التي تؤهلهم لمتابعة الدراسة أهمها:

(*) من خلال استجابات عينتي البحث على السؤال المفتوح في نهاية استبانتي البحث.

- توافر حد أدنى من المستوى العلمي للطالب كحصول الطالب على تقدير جيد على الأقل في المرحلة الجامعية الأولى، وتقدير جيد جدًا في مادة التخصص وذلك على اعتبار أن الأصل في الدراسات العليا هو اتاحتها للمتميزين من الطلاب والقادرين منهم على مواصلة الدراسة، ولذا فإن وضع حد أدنى للقيد إنما يشكل أحد الضمانات الأساسية لجدية الدراسة ورفع مستواها ومع ذلك يجب عدم الاكتفاء بهذا المعيار، بل يجب:

- استخدام اختبارات قياس للكشف عن مهارات الطالب الفكرية وقدراته البحثية وذلك قبل قيده للدرجة بصفة نهائية.

- التأكد من جدية الطالب وقدرته على البحث العلمي والابتكار، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مقابلة مباشرة مع الطالب قبل الموافقة على التسجيل للدرجة العلمية.

- التأكد من الاستعداد الخلقي للطالب وقابليته لتمثل أهم المتطلبات الأخلاقية في هذا المجال، وقد تستخدم الأساليب المناسبة للكشف عن هذا الاستعداد بما في ذلك الاختبارات الموقفية.

- اجتياز الطالب مستوى متقدم في اللغة التي تناسب المجال الذي يرغب فيه.

- التأكد من توافر سمات شخصية معينة في الطالب كالجدية، الالتزام والمثابرة وذلك باستخدام بطاقات تتبعية ودراسة الخبرات السابقة للطالب.

وعلى ذلك توصي الدراسة بالغاء نظام التكليف المعمول به حاليًا لتعيين المعيدين والمدرسين المساعدين، الذي يعتمد أساسًا على تقديرات الطلاب الأكاديمية في المرحلة الجامعية الأولى، واحلال نظام المنح البحثية بعقود مجزية ومحددة المدة للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه. وبمقتضاه يمكن أن تعلن الجامعات عن المنح المطلوبة في التخصصات المختلفة لاختيار أفضل المتقدمين، وذلك بعد أن تطبق عليهم مجموعة من المعايير العلمية الأساسية والتي يعكف على وضعها مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، التربية، والمجالات البحثية والمتخصصة ذاتها.

- أن تمنح درجة الماجستير أو الدكتوراه على رسالة يصحبها امتحان في مقررات معطاة توسع مجال الطالب بدلاً من تحديد أفقه في نقطة بحث ضيقه وذلك أسوة بالنظام الأمريكي، إذ أن أهم ما يميز النظام الأمريكي في الدراسات العليا هو متطلب دراسة المقررات حيث يقضي الطالب في المتوسط ما بين (2-3) سنوات في متابعة مقررات دراسية في تخصصه واجتياز ما يشترطه الأساتذة لهذه المقررات من اختبارات[1].

(1) Committee on Higher Education (1963): Higher Eduction. Cmnd 2154. HMSO, London (Robbins Report) p. 948. See Also:

- محمد عزت عبد الموجود: مرجع سابق، ص39.

- ينبغي زيادة الاهتمام بدراسة بعض المقررات الضرورية لكل من طلاب الماجستير والدكتوراه أهمها (مناهج بحث، الإحصاء الوصفي والاستدلالي، اللغة العربية، اللغة الأجنبية).
- ينبغي مراجعة هذه المقررات مرة كل خمس سنوات على الأقل، وأن يتم تعديل مفردات المقررات في ضوء التطور المعرفي والتقني في العالم، وألا تكون محتويات هذه المقررات جامدة.
- عقد دورات مكثفة لتعليم طلاب الدراسات العليا كيفية التعامل مع الكمبيوتر وغيره من وسائل التكنولوجيا الحديثة وذلك لمواكبة التطور التكنولوجي الهائل.

(2) من حيث المشرف:

إن مهمة الإشراف على الرسائل العلمية في غاية الأهمية، حيث يتخذ الكثير من الطلاب أساتذتهم قدوة لهم في كل شيء، ولذا ينبغي مراعاة ما يلي:

- ضرورة مراجعة معايير اختيار وتعيين المشرفين على البحوث. وأن تكون عملية اختيارهم أكثر دقة، وأن تحدد مجموعة من المعايير الموضوعية التي تتم في ضوئها عملية اختيارهم. ولعل من المعايير التي يمكن أخذها في الاعتبار:
- ألا تقل الدرجة العلمية لمن يعين مشرفًا (سواء أكان على رسالة ماجستير أم الدكتوراه) عن أستاذ أو أستاذ مساعد.
- أن يكون المشرف متخصصًا في مجال بحث الطالب. وأن يقدم للقسم بيانًا بانتاجه العلمي، يتضح منه أنه متخصص في موضوع البحث الذي سيقوم بالإشراف عليه.
- أن يكون المشرف على ارتباط مستمر بالبحث والتحقيق العلميين من خلال أعماله المنشوره ونشاطاته الأخرى في مجال تخصصه.
- أن يكون لديه خبرة تعليمية على مستوى الدراسات العليا.
- أن يتوفر لديه الوقت الذي يمكن أن يخصصه للإشراف، وألا يكون مثقلاً بالأعباء.
- أن تكون علاقاته طيبة مع طلابه وأن يستريح الطالب لإشرافه على رسالته، بمعنى توفر نوع من التوافق والانسجام بينه وبين الطالب الذي سيشرف عليه إذ أن ذلك يسهل تكيفهم مع بعضهم بعضًا خلال رحلة البحث.
- يجب أن يسمح للمدرس بالاشتراك في الإشراف (على رسالة الماجستير على الأقل) على اعتبار أن ذلك يمثل نوع من التدريب اثناء الخدمة، إذ يتدرب المدرس على الإشراف من خلال مشاركته أحد الأساتذة أو الأساتذة المساعدين ذوي الخبرة في الإشراف، وذلك شريطة أن يكون المدرس متخصصًا في موضوع البحث الذي سيشارك في الإشراف عليه، وأن يكون قد نشر على الأقل بحثين بعد حصوله على درجة الدكتوراه، وأن يكون على علاقة طيبة بالطلاب.

(3) **من حيث موضوع البحث:**

- ينبغي إعادة النظر في السياسة البحثية المتبعة لطلاب الدراسات العليا في الكليات بحيث تقدم هذه السياسة خرائط بحثية نابعة من القضايا القومية الملحة، وأن تشتمل هذه الخرائط على المشكلات الملحة التي تستحق الدراسة والبحث، وتحدد الأولويات في ضوء الإمكانات المتاحة، بحيث يأتي البحث ملبيًا لحاجات المجتمع، عاملاً على تقدمه.
- أن يختار الطالب من بين الموضوعات المتضمنة بالخريطة البحثية على حسب تخصصه الأصلي وبما يتفق مع ميوله واستعداداته وقدراته.
- أن يراعي عند اختيار موضوع البحث مجموعة من المعايير المهمة كعلاقة موضوع البحث بطبيعة الإمكانات المعملية المتاحة، ووفرة المراجع ذات الصلة بالبحث.
- أن يقوم كل قسم بإعداد قائمة البحوث والدراسات التي تم اجراؤها بالفعل وتلك التي ما زالت في مرحلة التسجيل والإجراء، وأن ترسل هذه القوائم إلى مجلس الدراسات العليا والبحوث بالمجلس الأعلى للجامعات لتجميعها وتبويبها ويصدر بها دليل، يتم تبادله بين الأقسام العلمية والكليات والجامعات المتناظرة لمنع تكرار البحث الواحد في أكثر من جامعة وحتى يتمكن الباحثون من الإطلاع على البحوث التي تمت في مجال تخصصهم بسهولة ويسر دون إهدار للوقت والجهد.
- أن تقوم الكليات بإجراء البحوث المستقبلية التي تعمل على حل مشاكل البيئة، وبذلك يمكن أن ترتبط الرسائل العلمية بالمشكلات البيئية التي تخدم المجتمع المحلي وتكون خطوة على طريق التقدم والحضارة.

(4) **من حيث العلاقة بين المشرف والطالب:**

تعد العلاقة بين طالب الدراسات العليا ومشرفه عنصرًا حساسًا في نجاح الطالب. ولكي تنمو العلاقة بين الطالب والمشرف بطريقة صحيحة، ينبغي أخذ بعض الأمور المهمة في الاعتبار أهمها:

- أن يوضع الطالب مع المشرف الذي يعتقد أن بينهما ثقة متبادلة وذلك بأن يتاح للطالب حرية اختيار مشرفه، دون أي ضغط حتى تصبح العلاقة سهلة مريحة تقوم على التعاون الوثيق الذي يؤدي إلى إنجاز الرسالة العلمية على خير وجه.
- إلغاء النظام القائم على استشارة الطالب للمشرف عند الحاجة فقط، وأن يضع كل من المشرف والطالب نموذجًا منتظمًا للقاءات بينهما منذ البداية وليكن مرة كل أسبوعين.
- يجب أن يعد الطالب قائمة مختصرة لأي استفسارات تجول بخاطره قبل لقائه بالمشرف إذ أن ذلك يساعد على تحقيق الغرض من المقابلة.

- يجب أن يدون كل من المشرف والطالب ملاحظات مكتوبة عن اللقاءات التي تعقد بينهما.
- يجب أن يراعي المشرف بأن تبنى علاقته بطلابه على أساس أكاديمي شخصي، بمعنى أن يهتم بتوجيه ومساعدة الطالب في البحث، وفي الوقت نفسه يحرص على تأسيس علاقة شخصية بطلابه، مما يؤثر إيجابًا في الطلاب ويدفعهم إلى انجاز البحث.
- يجب أن تبنى العلاقة بين الطالب والمشرف على أساس من الثقة والتفاهم والاحترام المتبادل.
- يجب أن تنطلق العلاقة بين المشرف والطالب من المنظور الإنساني حتى تتفجر كل طاقات الباحث. وفي حالة تعذر التوافق النفسي بين الطالب والمشرف بما يعيق البحث، يقدم الطالب طلبًا مسببًا إلى رئيس القسم أو العميد موضحًا فيه الأسباب التي تستدعي تغيير المشرف، وأن ينظر في الطلب المقدم في أسرع وقت، حفاظًا على مصلحة الباحث والبحث، ولذا يجب أن يحرص القسم على متابعة علاقة الطالب ببحثه من جهة، وعلاقته بمشرفه من جهة أخرى.

(5) من حيث المناخ العلمي: ينبغي مراعاة بعض الأمور المهمة أهمها:

(أ) توفير كافة الإمكانات البحثية اللازمة وذلك عن طريق:

- تدعيم الكليات بمكتبات حديثه تشتمل على الكتب الأصيلة، والمراجع المتخصصة والدوريات العربية والأجنبية وخصوصًا المراجع مرتفعة الثمن والتي يصعب على الباحث الفرد إقتناؤها.
- تزويد الجامعات بالحاسب الآلي لتسهيل عملية تبادل المعلومات بين الجامعة والجامعات العربية والأجنبية الأخرى.
- الاهتمام بحصر المراجع والدوريات العلمية بمكتبات الجامعات والكليات والعمل على توفير الحديث منها والإعلام عنها بصفة دورية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس مع العناية بتقديم الخدمات المكتبية المتطورة.
- فتح مكتبات الجامعات والكليات لفترات مرنة أطول من المعتاد بحيث تمتد ساعات العمل بها من الصباح حتى المساء، وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الدراسة حسب الوقت المتوفر لديهم.
- تحديث وتطوير الأساليب المكتبية في الحصول على الكتاب ومعرفة وجوده داخل المكتبة من عدمه، وذلك عن طريق استخدام الكمبيوتر، ووضع كل مقتنيات المكتبة على برامج يسهل العمل بها. واتاحة ماكينات التصوير في المكتبات بأسعار رمزية.
- ضرورة توفير الأفراد الفنين القادرين على رفع كفاءة المكتبات العلمية من فهرسة وتصنيف

وتوجيه، مع العمل المستمر على تدريب هذه الفئات على الوسائل التكنولوجية الحديثة التي سيتم استخدامها في المكتبات كالكمبيوتر والميكروفيلم وما إلى ذلك.

- ضرورة توفير المعلومات والبيانات والإحصاءات الصحيحة والمنظمة والمبوبة بحيث تكون في متناول أيدي جميع الباحثين ومشرفيهم، ،ويمكن أن يتم ذلك بانشاء بنك للمعلومات في الجامعات.
- تسهيل تبادل المراجع والأبحاث بين مكتبات الجامعات المختلفة عن طريق نظام الإعارة ليسهل على الباحث التعرف على ما كتب فيها دون الحاجة إلى الانتقال إلى أماكن تواجدها.
- ضرورة وضع خطة لحصر الأجهزة المعملية، البحثية بالجامعات والعمل على صيانة وإصلاح الأعطال بها لتعميم الاستفادة بها ورفع كفاءة تشغيلها.
- ضرورة العمل على توفير المعامل والتجهيزات المعملية واستجلاب المستحدث منها تمشيًا مع روح العصر «عصر العلم والتكنولوجيا».
- ضرورة توفير المساعدين من ذوي الخبرات والكفاءات العالية المدربة على صيانة وتشغيل الأجهزة العلمية وعمل التحاليل وذلك عن طريق تدعيم وتطوير المعاهد التي تؤهلهم وإعداد الدورات التدريبية لهم باستمرار كرفع مستواهم المهني.
- رفع مخصصات ميزانية البحث العلمي، ووضع لوائح مالية مرنة لها.
- تشجيع مساهمة الشركات والمصانع والهيئات المختلفة في تمويل البحث العلمي بالجامعات تأكيدًا لربط الجامعات بالبيئة ودورها في التنمية.
- ضرورة وجود جهاز إداري بشري متقدم ومدرب يضمن حسن سير العمل دون معوقات.
- إزالة جميع العقبات الإدارية التي تقف في وجه الباحث ومشرفه وتثبط عزيمتها.

(ب) توفير الحوافز المادية والمعنوية المناسبة للباحثين ومشرفيهم: إذ أن عملية الإشراف تحتاج إلى مزيد من التقدير المادي والمعنوي للقائمين عليها من طلاب وأساتذة حتى تتوفر لهم البيئة العلمية المناسبة التي تساعدهم على خوض مجالات البحوث المختلفة بكفاءة عالية، وذلك من خلال:

بالنسبة للأستاذ المشرف:

- ينبغي أن ينال المشرفون قدرًا مناسبًا من التقدير المادي الذي يتيح لهم التفرغ للبحث العلمي، وييسر لهم مستوى معيشي يتكافأ مع أدوارهم ومسؤولياتهم الضخمة في تقدم العلم وتطوير المجتمع والنهوض به علميًا وفكريًا.

- زيادة مكافآت الإشراف على البحوث بما يتناسب مع الجهد الذي يبذله المشرفون في الإشراف.
- الاهتمام بالتقدير الأدبي للمشرفين والذي يتمثل في عدة صور علمية لعل من بينها المكافآت الرمزية، الاعتراف المهني، تيسير نشر بحث أو بحثين من الإنتاج العلمي على حساب الجامعة كل عام، الإيفاد في مهمة علمية للخارج بصفة دورية كل عامين مثلاً على أن تستمر لمدة ثلاثة شهور، أو غيرها من صور التقدير العلمي المعروفة والمثمرة.
- ولعل من بين الحوافز التي تدفع المشرفين للاهتمام بالمهمة الإشرافية وتزيد من حماسهم لها أن تؤخذ الرسائل التي يشرفون عليها مأخذ الجد عند تقييم أعضاء هيئة التدريس وتقدمهم للترقي للدرجات العلمية الأعلى (أستاذ مساعد، أستاذ) إذ يمكن الحكم على كفاءة المشرف من مستوى الرسائل التي أشرف عليها.

بالنسبة للطالب:

- الاهتمام بالطالب وتقديره من الناحية المادية حتى يستطيع أن يفي بالتزاماته المعيشية.
- ضرورة توفير الحوافز المادية والمعنوية لأصحاب البحوث المتميزة حتى لا يتساوى المجتهد مع غير المجتهد، ويساعد ذلك على تهيئة المناخ العلمي الذي يشجع على البحث الرصين، ويشجع النابهين تحفيزًا للآخرين. كأن تقترح مكافأة عن أحسن رسالة علمية في كل قسم من أقسام الكليات. وقد تكون هذه المكافأة مالية أو حفلة تكريم، أو ايفاد في منحة إلى الخارج.. وما إلى ذلك.

(جـ) توفير الحرية الأكاديمية للباحثين والعمل على إزالة القهر الفكري والقهر الوظيفي يحس الباحث بالأمان فيزداد عطاؤه. إذ أن منح الباحثين الحرية الأكاديمية كامتياز خاص بهم يضمن لهم استمرارية العكوف على العمل العلمي اللازم لإثراء المعرفة وتقدمها.

(د) اتاحة فرص النمو العلمي للباحثين ومشرفيهم وذلك من خلال:

- إيفاد الباحثين في زيارات علمية للباحثين ومشرفيهم وذلك من خلال:
- إيفاد الباحثين في زيارات علمية للخارج بهدف استمرارية تزويدهم بالمعلومات، والأساليب الحديثة في شؤون البحث العلمي، وبرامج التنمية والتطبيقات التكنولوجية.
- زيادة فرص البعثات الخارجية والإشراف المشترك لتعميق رؤية الباحث وثقافته.
- أن يعرض الطالب بمساعدة المشرف كل فترة زمنية خلال البحث (وليكن كل ستة أشهر) ما توصل إليه من نتائج والصعوبات التي تواجهه. وذلك من خلال سيمنار يجمع أساتذة القسم بما يساعد على الاستزادة بالعديد من الآراء المفيدة في البحث ويساعد على حل المشكلات التي تواجه الطالب في بدايتها وقبل تفاقمها.

- اتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئات التدريس للسفر إلى الخارج للوقوف على أحدث التطورات العلمية في مجال تخصصهم، مع تيسير الاشتراك في المجلات والدوريات العلمية المتخصصة.
- عقد المؤتمرات العلمية داخل البلد كل عام، وكل أربعة أعوام على مستوى العالم العربي على أن يحدد موضوع المؤتمر وموعده قبل انعقاده بمدة كافية تتيح للباحثين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، دراسة الموضوع من جميع جوانبه المختلفة دراسة شامله جادة.
- ضرورة اشتراك الباحثين ومشرفيهم في المؤتمرات العلمية حتى يتعرف كل منهم على ما يجري من بحوث وعلى زملائهم في المجال نفسه.

(هـ) ضرورة الأخذ بنظام التفرغ الكلي أو الجزئي للباحثين ومشرفيهم وذلك من خلال الأخذ بما يلي:

- يجب ألا يثقل كاهل الباحث بالأعباء الإدارية مما يجعله ينسى أنه باحث، وأن عليه دورًا بحثيًا في المقام الأول.
- الحرص على تفرغ الباحث أربعة أيام في الأسبوع للبحث لا يكلف خلالها بأعمال من قبل القسم أو الكلية.
- محاولة الأخذ بنظام التفرغ الكامل لطلاب الإشراف وبخاصة طلاب الماجستير كي يتوجهوا ببصرهم نحو البحث، ولعل في زيادة عدد البعثات الداخلية سبيلاً لتحقيق هذا التفرغ.
- العمل على تفرغ أعضاء هيئة التدريس من الأعباء الإدارية التي قد تعطلهم عن القيام بواجباتهم الأساسية في البحث والإشراف على الرسائل العلمية، وأن يكون لأعضاء هيئة التدريس المشرفين آراء استشارية فقط في كل الأعمال الإدارية.
- الحرص على تفرغ المشرفين على الأقل يومين في الأسبوع عن التدريس والأعمال الأخرى لمقابلة طلابهم ومناقشتهم في أبحاثهم وتذليل الصعوبات التي تواجههم.
- يمكن اعطاء الأساتذة فرصة التفرغ للبحث العلمي والإشراف على طلاب الدراسات العليا على نحو دوري ولفترات زمنية منتظمة. على ألا تزيد مدة التفرغ عن سنتين إلى ثلاث سنوات يعود بعدها المشرف لمارسة بقية أعبائه.

(6) اللوائح والتشريعات الجامعية:

- ضرورة وضع لوائح خاصة بالإشراف العلمي تحدد حقوق وواجبات كل من المشرف والطالب. وإلزام كافة الأقسام بهذه اللائحة.

- ضرورة أن يتعرف كل من المشرف والطالب على القوانين واللوائح الخاصة بنظام الإشراف ومعرفة حقوقهما وواجباتهما وأن توجد ضوابط تمنع تجاوز أيهما لهذه الحدود.
- من الأهمية بمكان أن تضع اللوائح مجموعة من المعايير التي يمكن على ضوئها اختيار طلاب البحث (ولا يكتفي بالتقدير الأكاديمي).
- أن تراعي اللوائح رغبة الطالب في اختيار المشرف على بحثه مع وجود مجموعة من المعايير التي تحكم هذا الاختيار من قبيل:

* أن يقبل المشرف هذا الاختيار ويتحمل تبعاته.
* أن يكون موضوع البحث واقعًا ضمن التخصص الدقيق للمشرف.
* أن يكون المشرف الذي وقع عليه الاختيار غير متجاوز الحد الأقصى لعدد الرسائل التي يمكنه الإشراف عليها.

- أن تتيح اللوائح الحرية للطالب في اختيار موضوع بحثه، شريطة أن يكون الموضوع من الموضوعات المهمة التي تستحق البحث والدراسة، ضمن الخريطة البحثية المقررة حتى يكون البحث ملبيًا لحاجات المجتمع، عاملاً على تقدمه.
- أن تحدد اللوائح أعداد طلاب الدراسات العليا الذين يسمح لعضو هيئة التدريس بالإشراف عليهم، بما يضمن جودة الإشراف وزيادة فعاليته. على ألا يزيد عدد الطلاب عن خمسة طلاب في وقت واحد. ويمكن استكمال هذا العدد فور الانتهاء من الرسالة وتقديم تقرير عنها لمجلس الكلية بصلاحيتها للمناقشة، بعد اعتماد مجلس القسم لهذا التقرير.
- أن تحدد اللوائح مهام المشرف وأدواره الأساسية المنوطة به تجاه طلابه وذلك لتوحيد وجهات النظر المتباينة.
- ضرورة وضع ضوابط تنظم العلاقة بين المشرف والطالب حتى لا تترك هذه العلاقة الحساسة للأهواء الشخصية، وذلك من قبيل وضع قواعد رسمية للمقابلات الإشرافية وتخصيص ساعات معينة في خطة الدراسة بالجامعات يلتقي فيها الباحثون بالمشرفين على البحوث لتبادل وجهات النظر والانتفاع بثمار الخبرات والتجارب المختلفة.
- رفع مكافآت الإشراف على الرسائل الجامعية بما يتناسب مع الجهد الذي يبذله المشرفون خلال مسيرة الإشراف.
- ضرورة وجود نوع من المرونة في النظام الإشرافي وذلك بأن تبيح اللوائح امكان تغيير المشرف على أن يكون ذلك في حدود ضيقة الغاية، وأن تكون هناك مبررات قوية تستدعى ذلك. ويجب أن يرفع هذا الأمر إلى جهة رسمية عليا للبت فيه.

- ضرورة وضع ضوابط لاختيار الممتحنين (لجنة المناقشة) للرسالة حتى لا يتم هذا الاختيار بناء على العلاقات الشخصية والمجاملات وحفاظًا على موضوعية المناقشة ويجب أن يراعي عند اختيارهم تخصصاتهم الدقيقة أو أن يكون لهم اهتمامات بحثية في موضوع البحث محل التقويم.

- ضرورة تحديد مدد التسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه ووضع ضوابط تضمن الالتزام بها وذلك حماية للجهود المبذولة في الإشراف والانفاق، وإتاحة الفرصة أمام الراغبين في متابعة الدراسة ليحتلوا أماكن غير الجادين أو غير القادرين. هذا مع قصر حالات اسقاط المدد (وقف القيد) أو المد على من سيتمكن فعلاً من إنهاء البحث، لأن في هذا إهدارًا للوقت والجهد لكل من قطبي الإشراف (الطالب والمشرف).

- ينبغي تطبيق اللوائح بدقة وبطريقة واحدة على الجميع.

- أن تتولى جهة رسمية عليا كالمجلس الأعلى للجامعات (باعتبار أن هذا المجلس يضم جميع رؤساء الجامعات) مهمة فحص اللوائح المنظمة للإشراف الواردة في قانون تنظيم الجامعات وإعادة صياغة نصوص موادها بعد تنقيتها من الشوائب وتعديلها وذلك على ضوء المتغيرات المعاصرة.

توصيات ومقترحات عامة:

- ضرورة صياغة أهداف خاصة بنظام الإشراف العلمي، على اعتبار أن أي نظام لابد وأن ينطلق من أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها، ويحتاج هذا الأمر إلى جهة متخصصة تعكف على صياغة هذه الأهداف وكيفية تحقيقها إجرائيًا بحيث تكون خاضعة للقياس، ويمكن الحكم على مدى تحقيقها.

- التفكير في صياغة نمط جديد للإشراف العلمي: وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن تباين آراء عينتي البحث (الطلاب والمشرفين) حول أفضلية أي نمط من أنماط الإشراف العلمي، فبينما رأى بعض منهم أن الإشراف الفردي أفضل، رأى بعض آخر أن الإشراف الجماعي أفضل. كما تباينت آراؤهم حول عدد المشرفين المناسب في الإشراف الجماعي: فبينما اقترح بعض منهم ألا يزيد العدد عن اثنين فقط على اعتبار أن كثرة المشرفين يمكن أن تشتت الطالب، وتجعله مترددًا بشأن أمور كثيرة في البحث، نجد بعضًا آخر قد اقترح ألا يقل عدد المشرفين عن ثلاثة.

ورغم هذا التباين، ترى الباحثة أنه ليس من المهم أن يكون المشرف فردًا أو اثنين أو أكثر. فقد يكون فردًا واحدًا ويأخذ بيد الدارس إلى بر الأمان ويحقق معه نتائج طيبة، وقد تكون هيئة الإشراف

مكونة من اثنين أو أكثر ولكن ليس بينهم وحدة تنسيقية مما يعرقل البحث، ولذا فالأهم من هذا كله هو الهدف من البحث والجدية في إنجازه، والتوافق بين الفريق البحثي وأن يكون كل من اشترك في البحث له دور فاعل في مسيرة البحث، وألا يكون اشتراكه هامشيًا أو على سبيل المجاملة، أو التحيز الشخصي، إذ ينبغي أن يتم اختيار الأعضاء المشاركين في الإشراف وفق معايير موضوعية بحيث يكون الهدف الأساسي للجنة الإشراف هو إتمام البحث على أحسن صورة مكنة، وتنشئة طالب بحث على درجة عالية من الكفاءة، قادر على القيام بالمهام البحثية العلمية المتقدمة.

هذا وتجدر الإشارة أن طبيعة موضوع البحث ذاته قد تفرض نمطًا معينًا للإشراف كأن يكون موضوع البحث واقعًا على الحدود بين التخصصات العلمية المتداخلة interdisiplinary، ففي هذه الحالة ينبغي وجود أكثر من مشرف من تخصصات متباينة للإشراف على هذا البحث، وقد يكون تخصص البحث نادرًا مع قلة أو ندرة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فيه، في هذه الحالة يكون من الأنسب تعيين مشرف واحد. ويعني ذلك أن يترك تحديد هذا الأمر لطبيعة موضوع البحث ذاته وما تقتضيه مصلحة البحث. ومع ذلك ينبغي مراعاة بعض الأمور المهمة في هذا المقام، فمثلاً:

يمكن أن يكون الإشراف فرديًا بشرط أن يقوم على:

* تعاون المشرف مع الطالب دون تحكم.

* طاعة الطالب غير مصحوبة بتأليه المشرف أو جعله ديكتاتورًا.

* وجود لجان علمية لمراقبة الإشراف في حالة نشوب خلاف بين الطالب وأستاذه.

ويمكن أن يكون الإشراف جماعيًا بشرط:

* أن يتم تكوين لجنة الإشراف على أساس التفاهم الكامل بين أعضائها.

* أن يشترك جميع أعضاء اللجنة في وضع خطة متكاملة واستراتيجية زمنية تحدد حجم العمل في الرسالة والوقت اللازم لانهائها مع مراعاة الإمكانات.

* يجب أن يشعر كل فرد بأنه مشارك حقيقي في بناء القرار في العمل البحثي وذلك في ضوء توزيع وتنسيق واع بين المشرفين المشاركين في الإشراف.

- ينبغي مخاطبة القسم مباشرة إذا حدث سوء تفاهم بين المشرفين يعطل مسيرة البحث، وعلى القسم سرعة إيجاد الحلول حتى لا يقع الطالب فريسة للخلافات بين المشرفين ويكون هو ضحيتها في النهاية.

هذا ويمكن الاستفادة من خلال التعرف على نظام الإشراف على الرسائل الجامعية المتبع في بعض الجامعات الأمريكية والانجليزية في صياغة نمط جديد للإشراف العلمي. وتدل دراسة نظام

الإشراف على طلاب الدراسات العليا بالجامعات الأمريكية على أنه يعين مشرف للطالب منذ قبوله بالدراسات العليا Adivisor هذا المشرف يعاون الطالب ويوجهه في تحديد برنامج الدراسة المقترح تبعًا للهدف من الدراسة، وميول الطالب واهتماماته. وبالإضافة إلى المشرف الذي يتابع الطالب ويوجهه طول فترة الدراسة للحصول على الدرجة، يختار الطالب مرشدًا أو موجهًا ثانيًا يكون المسؤول عن العمل في تطوير الرسالة وانجازها، واستكمال المقترحات كما في جامعة النبوي الشمالية وأوهايو. وكذلك توجد لجنة لقراءة الرسالة مهمتها قراءة مسودة الرسالة التي يقدمها الطالب، وتقدم اللجنة تقريرًا عنها وتعيدها إلى الطالب لتعديلها، ثم يقدمها في صورتها النهائية مع النماذج الأخرى اللازمة للتخرج إلى المكتب المختص، لتحديد موعد الامتحان النهائي كما في جامعة مينسوتا. هذا كما يجب على الطالب استشارة مرشد المخطوطات ومكتب أرشيف الجامعة، ومكتب النشر بقسم الدراسات العليا، بالإضافة إلى حضوره الاجتماعات الارشادية لإعداد نسخ الرسالة التي تتم في بداية فترة دراسية، كما في جامعة كاليفورنيا[1].

أما عن نظام الإشراف في الجامعات الانجليزية، فإن مجلس الكلية يعين مشرفًا للطالب منذ قبوله بالدراسات العليا لتوجيهه منذ اختيار برنامج الدراسة ووضع خطته حتى حصوله على الدرجة العلمية. هذا فضلاً عن وجود عدد من المشرفين المختصين بالبرامج، حيث يقدم كل منهم النصح والارشاد إلى مجموعة من طلاب الدراسات العليا فيما يتعلق باختيار المقررات الدراسية، والتقدم الأكاديمي، والمواظبة على الحضور وتغيير مواد الدراسة أو عدم استكمال الطالب للمقررات المطلوبة[2]. وعلى ضوء نظم الإشراف المتبعة في جامعات انجلترا وأمريكا، يمكن اقتراح معالم نمط جديد للإشراف العلمي ويتلخص فيما يلي:

- أن يترك للطالب حق اختيار مشرف واحد على بحثه، على أن يقبل المشرف ذلك الاختيار، وأن يكون موضوع البحث واقعًا ضمن تخصصه الدقيق، وألا يزيد عدد طلابه عن خمسة طلاب. ويكون هذا المشرف مسؤولاً مسؤولية كاملة عن متابعة الطالب وتوجيهه في كل ما يتعلق بالبحث.

- وإلى جانب هذا المشرف المتخصص، تكون هناك لجنة متابعة للطالب، وتكون مكونة من ثلاثة أساتذة على الأكثر، يتم تحديدهم من داخل القسم أو خارجه يعملون كموجهين عامين، وتكون مهمتهم متابعة الطالب. وتلتقي هذه اللجنة مع الطالب أربع مرات سنويًا للتعرف على مدى تقدمه، والصعوبات التي تواجهه في البحث. كما تكون هذه اللجنة على اتصال بالمشرف نفسه، بحيث يقدم المشرف لها تقريرًا علميًا نصف سنويًا، بشأن تقدم الطالب في البحث ومدى جديته

(1) سعاد بسيوني عبد النبي: مرجع سابق، ص236.
(2) المرجع السابق، ص 305.

وانتظامه وما وصل إليه.

* عند انتهاء الطالب من بحثه تعرض الصورة النهائية للرسالة على هذه اللجنة لتقرر مع المشرف مدى صلاحيتها للمناقشة.

* أن تتكون لجان دائمة من الأساتذة على مستوى جميع الكليات لمناقشة الرسائل والحكم عليها، وأن يتولى المشرف ولجنة المتابعة الاختيار من بينها من سيناقش الرسالة الخاصة بالطالب بناء على تخصصه الدقيق حتى يكون قادرًا على الحكم على مدى استيفاء الرسالة المقدمة من الطالب للشروط الموضوعية المطلوبة ومدى أهليته للحصول على الدرجة العلمية بناء على الرسالة المقدمة منه.

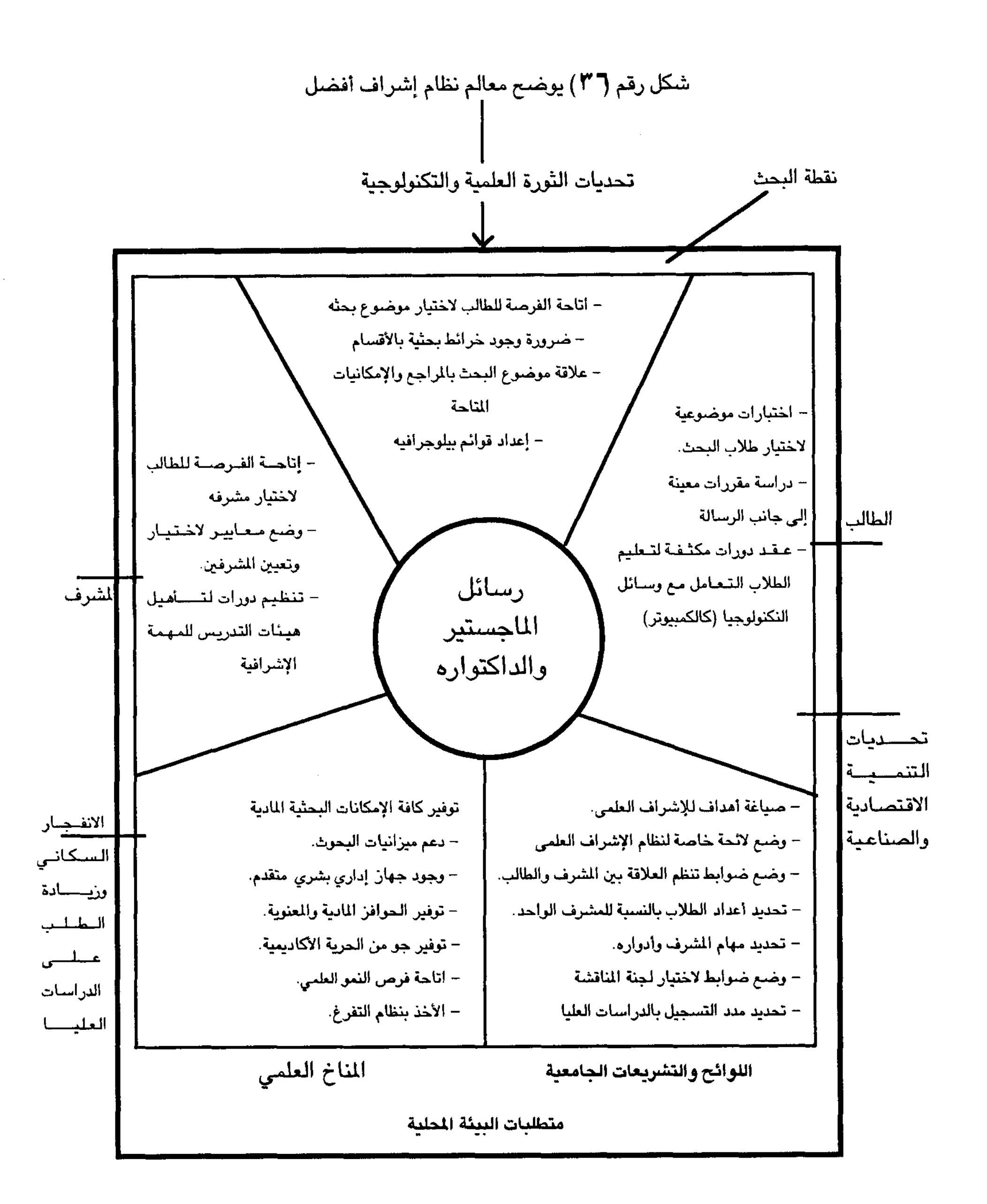
- تنظيم دورات أو برامج معينة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمهمة الإشرافية وذلك على غرار برامج إعداد المعلم الجامعي، على أن يدرس خلال هذه الدورات الأصول العلمية للإشراف كأن يتعرف أعضاء هيئة التدريس على الأساليب الإشرافية المختلفة اللازمة للإشراف وغيرها مما يساعد أعضاء هيئة التدريس على الاضطلاع بهذه المهمة. ويجب أن يلتزم جميع أعضاء هيئة التدريس بحضور هذه الدورات قبل أن يوكل إليهم مهمة الإشراف على الرسائل العلمية.

- منع التسجيل في الأقسام، فضلاً عن الكليات التي لم تكتمل هياكلها الفنية الأساسية وفي مقدمتها وجود أساتذة، ومجلس قسم ومجلس كلية. فإذا كانت الأقسام التي تخلو من الأساتذة أو الأساتذة المساعدين تستعين بمشرفين من خارجها، إلا أنه ينبغي التأكيد على أن هذا الندب قلما يتيح الفرصة للطالب أن يتتلمذ التلمذة المرجوة.

- الاهتمام بإصدار دليل يسترشد به الطلاب أثناء دراستهم العليا على أن يشتمل هذا الدليل على معلومات تفيد الطالب قبل البدء في الدراسة وذلك من قبيل المجالات البحثية المختلفة داخل الأقسام المختلفة بالكلية، أسماء أعضاء هيئة التدريس داخل كل قسم وتخصصاتهم الدقيقة، خريطة بحثية تشتمل على أولويات الموضوعات الجديرة بالدراسة وغيرها من المعلومات التي تساعد الطالب على اختيار موضوع المناسب الذي يتناسب مع ميوله واهتماماته، والاختيار من بين الأساتذة المتخصصين فيه. هذا كما يشتمل الدليل على معلومات أخرى قد يحتاج إليها الباحث في أثناء دراسته وعند تقديم الرسالة من قبيل مواصفات الرسالة من حيث شكل وحجم الرسالة ومساحة أوراقها وعدد النسخ الواجب تقديمها وغيرها.. مع ضرورة إعادة النظر في هذا الدليل سنويًا وتعديله وفقًا للمتغيرات الجديدة.

وأخيرًا، يوضح الشكل التالي معالم نظام إشراف أفضل وما يمكن أن يكون عليه نظام الإشراف بحيث يحقق إشرافًا فعالاً في جامعة طنطا.

شكل رقم (٣٦) يوضح معالم نظام إشراف أفضل



الفصل العاشر

إدارة (حلقات المناقشة/ السيمنــــــار)

الحلقات الدراسية (السمينار) بكليات التربية

الواقع والتطوير:

مقدمة:

اتخذت الحاجة إلى البحث العلمي في مجالات التربية والتعليم مظهرا عالميا، حيث وجهت الحكومات والجامعات والمؤسسات الخاصة في البلاد المتقدمة عناية كبيرة إلى البحث والتطوير في التربية، وتمثلت هذه العناية في توفير كافة الإمكانات البشرية والمادية والتقنية التي تفي بمطالب البحث والانماء التربوي في هذه البلاد[1].

والواقع أن حاجة الدول النامية إلى البحث التربوي أكثر إلحاحا من حاجة الدول المتقدمة، فقد أوجزت استراتيجية تطوير التربية العربية دواعي هذه الحاجة فيما يلي[2]:-

- ضخامة المشكلات التي تواجهها الأنظمة التربوية، وحدة هذه المشكلات كأثر من أثار النقل من النظم الأجنبية، مما جعل نظم التعليم في البلاد العربية - وغيرها من البلدان النامية - تتسم بالمحافظة والتقليد والجمود والرتابة إلى حد بعيد.
- ضخامة المهمات التي على التربية أن تضطلع بها في المستقبل، وخاصة من حيث المساهمة في إرساء وتكوين المجتمع المتعلم.
- ما تتطلبه هذه المهمات من استيعاب الثورة العلمية والتكنولوجية ومن متابعة الفكر التربوي الحديث.

- إعداد د. حسن عبد المالك محمود أستاذ مساعد الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة بكلية التربية - جامعة الأزهر د. سمير حسنين بركات مدرس الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة

- المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة المنصورة سبتمبر 1991.

(1) أحمد المهدي عبد الحليم، فتحي السيد عبد الرحيم. خصائص الباحث التربوي في البلاد العربية - الرياض، جامعة الرياض - مركز البحوث التربوية 1978.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: استراتيجية تطوير التربية العربية أكتوبر 1977، ص ص 113 - 114.

ويُعد البحث التربوي إحدى المهام والوظائف الأساسية الهامة التي تضطلع بها كليات التربية، سواء تناول هذا البحث مجالات التعليم ما قبل الجامعي[1] أو تناول مجالات التعليم الجامعي والعالي[2]، وترجع هذه الأهمية - أهمية البحث التربوي - إلى الاعتبارين الآتيين[3].

- أنه إذا اقتصر عمل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية على تدريس المقررات التربوية والإشراف على التطبيقات العملية في المدارس والمعاهد، فإنه يخشى أن تتجمد معلوماتهم ومهاراتهم ويصبحوا تدريجيا بمعزل عن التقدم العلمي في مجالات تخصصهم ويصبحوا كذلك بمعزل عن المشكلات التعليمية والاجتماعية التي توجد في مجتمعاتهم. ومن الواضح أن مثل هذا الجمود سوف تنعكس أثاره أن عاجلا أو آجلا بصورة واضحة على مستوى الإعداد لمهنة التعليم. لذلك وجب على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية أن يجددوا معلوماتهم وأن يلاحقوا التقدم العلمي في مجالات تخصصهم بطريقة مستمرة ومنتظمة وذلك بالاطلاع على كل ما يحد ويستحدث في مجالات التربية وعلم النفس، ولعل خير ضمان لذلك هو مشاركتهم بالدراسات الميدانية لمشكلات التعليم وقيامهم بالبحوث العلمية - والإشراف على البحوث التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا - والتي تتطلب بطبيعتها الوقوف على التطور العلمي المستمر، كما تتطلب الوقوف على المشكلات التي تستجد في مجال التعليم.
- أن كليات التربية بفضل ما تتضمنه من عناصر بشرية متخصصة في التربية والتعليم يجب أن تعتبر من الأجهزة العلمية التي يعتمد المجتمع عليها لتطوير التعليم على أسس علمية سليمة تقوم على الدراسة العميقة المتأنية لمشكلات المجتمع وحاجاته وأهدافه وخططه ثم تربط بين كل ذلك وبين التعليم ومناهجه وأساليبه وطلابه ومعلميه. وبذلك تصبح كليات التربية عن طريق البحوث التي تجري فيها - سواء قام بها أعضاء هيئة التدريس، أو قام بها طلاب الدراسات العليا -- عاملا من عوامل تطوير التعليم في الدولة وتحسينه بدلا من أن تكون عاملا من عوامل تخلفه.

وتعد الحلقات الدراسية (السمينار) "Seminar" من أبرز ميادين التدريب وتنمية الكفاءات التربوية[4]، فالسمينار الأداة التي تسبق مدرسة الدراسات العليا بل وجواز الإلتحاق بها، حيث يتيح

---

(1) محمد أحمد الغنام: دور كليات التربية في تطوير التعليم الجامعي بالبلدان العربية صحيفة التربية الجديدة، بيروت، العدد 14، السنة الخامسة، أبريل 1978، ص ص 5 - 6.

(2) عبد العزيز البسام: دور كليات التربية فى تطوير التعليم العالي. الندوة الثانية لكليات التربية فى العالم العربي. الرياض، جامعة الرياض 22 - 1978/4/26 ص11.

(3) يوسف صلاح الدين قطب: الدراسات العليا والبحوث والتدريب أثناء الخدمة فى كليات التربية، فى الدراسات التربوية: الندوة الأولى لعمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية، الجامعة المستنصرية، 1976. ص ص 70 -71.

(4) عبد القادر يوسف: تنمية الكفاءات التربوية، بيروت، دار الكاتب العربي، د.ت ص ص 115 - 118.
أحمد الخطيب، رداح: اتجاهات حديثة فى التدريب، الرياض، مطابع الفرزدق التجارية، 1986، ص 140 - 141.

للطلاب وصغار الباحثين فرصة ممارسة مهارات البحث العلمي وطرق الإسهام بأفكار أصيلة للميدان تحت بصر العيون الناقدة للأساتذة ولنظرائهم – في ظروف مناسبة من التعزيز، ويهدف السمينار بشكل مباشر إلى التمييز بين الاهتمامات التافهة والهامة ومن ثم يركز بشكل خاص على عمليات مثل تحديد المشكلات، وتقديم الممارسة للمهارات العقلية النوعية كتحليل موقف معين أو فرد فروض لحل مشكلة [1].

– ونظرا لعدم وجود كتابات علمية عن السمينار في كليات التربية بمصر تسجل بدايته وأهدافه... الأمر الذي دعا الباحثين إلى إجراء مقابلات مقننة مع الرواد من أساتذة التربية وهم السادة:

أ.د. يوسف صلاح الدين قطب أستاذ المناهج ورئيس جامعة عين شمس الأسبق.

أ.د. محمد قدري لطفي أستاذ التربية المقارنة والعميد الأسبق لتربية عين شمس.

أ.د. الدمرداش سرحان أستاذ المناهج والعميد الأسبق لتربية عين شمس.

ولقد دارت المقابلة حول الأسئلة الآتية:

– كيف كان يتم تسجيل موضوعات البحوث للدراسات العليا قبل إنشاء السمينار؟

– كيف تولدت فكرة السمينار؟ وما أهدافه؟

– متى أنشيء السمينار؟

وتتلخص إجابات الأساتذة الرواد في الآتي:

سافر الأساتذة الرواد في بعثات إلى أمريكا عام 1945 للحصول على درجة الدكتوراه وعادوا عام 1949 وقام معظمهم بالعمل بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة، وكان المعهد يقوم بتأهيل خريجي الجامعة لمهنة التدريس بعد منحهم الدبلوم العامة في التربية، أما التسجيل للدرسات العليا فكان يتم في كلية الآداب جامعة فؤاد «القاهرة» حاليا بإشراف مشترك بين أستاذ من المعهد وأستاذ من الكلية، وكانت عملية الإشراف مقصورة على علاقة الطالب بأستاذ المعهد بمفرده. فقط من أول اختيار الموضوع حتى الانتهاء من إعداد البحث ثم يخطر الأستاذ المشارك من كلية الآداب لاتخاذ اللازم نحو تشكيل لجنة المناقشة والحكم على الرسالة وفي حالة إجازتها يمنح الطالب الدرجة من كلية الآداب جامعة فؤاد الأول.

وقد لاحظ الأساتذة الرواد ضعف كثير من الموضوعات المسجلة للدراسات العليا وغياب منهج البحث العلمي في إعداد البحوث وغيرها من أوجه القصور وذلك بالمقارنة بما اتبع في تأهيلهم في الخارج، حينئذ تولدت عندهم فكرة إنشاء السمينار لمناقشة الخطط قبل تسجيلها، فطالبوا بضرورة إنشاء السمينار إلا أن الفكرة لاقت بعض المعارضة.

(1) Miller, H. L.: Teaching and Learning in Adult Education. New York, The Macmillan Company, First Printing, 1964. pp 97 - 100.

وفي مارس عام 1950 أنشئت جامعة إبراهيم «عين شمس حالياً» وضم إليها معهد التربية واستمرت محاولات الأساتذة الرواد لإنشاء السمينار إلى أن تحقق لهم ما أرادوا في العام الجامعي 1952/1951وعقد السمينار الأول برئاسة مدير المعهد وحضور جميع الأساتذة وطلاب الدراسات العليا وكانت الأعداد قليلة، وعند عرض أول خطة بحث تبين عدم مراعاة الباحث لخطوات منهج البحث العلمي، بل لا توجد مشكلة ومن خلال المناقشة تبين عدم معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس الحضور بمنهج البحث العلمي فخُصص السمينار التالي لقيام أحد الأساتذة الرواد بشرح مفاهيم منهج البحث العلمي بدءاً بمفهوم مشكلة البحث. وحينئذ أضيف هدف جديد للسمينار - يتمثل في عرض الجديد في ميدان التربية بغرض تحقيق النمو العلمي لجميع الحاضرين، ثم أضيفت أهداف أخرى مثل متابعة خطوات إعداد البحث، وتقديم المعونة في كل المراحل، وأصبح السمينار محفلا علميا كبيرا أفاد الأساتذة أكثر من الطلاب.

ومنذ ذلك الحين أصبحت الحلقات الدراسية «السمينار» أحد الأنشطة المهمة في كليات التربية التي يمارس من خلالها البحث التربوي. ومن الوسائل الفعالة في التعرف على واقع النظام التعليمي وتشخيص سلبياته ومشكلاته، وتبادل الآراء والمعلومات والخبرات في محاولة البحث عن الحلول الملائمة للقضاء على هذه السلبيات والتخلص من المشكلات التي يعاني منها، وتزيد من كفاءته وفاعليته.

وتعقد معظم كليات التربية الحلقات الدراسية «السمينار» بصفة دورية منتظمة (كل أسبوع) ويشارك فيها أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بهذه الكليات ورغم أهمية هذه الحلقات الدراسية، إلا أنها لم توضع موضع الدراسة العلمية التي تستهدف التعرف على مدى تحقيق هذه الحلقات لأهدافها، والمشكلات التي تعترضها ومقترحات المشاركين فيها لتحسين الأداء، مما حدا بالباحثين القيام بهذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مدى تحقيق الحلقات الدراسية «السمينار» بكليات التربية للأهداف المتوخاة منها.
- التعرف على مدى مراعاة الجوانب التالية في إدارة وتنظيم الحلقات الدراسية وهي:
  - القواعد التنظيمية.
  - التسهيلات والإمكانات.
  - دور رئيس الجلسة.
  - المناخ السائد.

- التعرف على مدى الاستفادة من الحلقات الدراسية.
- التعرف على مقترحات المشاركين في الحلقات الدراسية لرفع كفاءتها وزيادة فاعليتها.
- الكشف عن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس، وتقديرات طلاب الدراسات العليا لمدى تحقيق الحلقات الدراسية لأهدافها، ومدى مراعاة الجوانب الإدارية والتنظيمية، ومدى الاستفادة منها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها، صيغت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مدى تحقيق الحلقات الدراسية «السمينار» بكليات التربية للأهداف المتوخاة منها؟ وما الفرق بين تقديرات فئتي العينة (أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا) لمدى تحقيق هذه الأهداف؟
- ما مدى مراعاة الجوانب الإدارية والتنظيمية في إدارة وتنظيم الحلقات الدراسية؟ وما الفرق بين تقديرات فئتي العينة لمدى مراعاة هذه الجوانب؟
- ما مدى الاستفادة من الحلقات الدراسية؟ وما الفرق بين تقديرات فئتي العينة لمدى هذه الاستفادة؟
- ما مقترحات فئتي عينة الدراسة لتطوير العمل ورفع كفاءة وفاعلية الحلقات الدراسية «السمينار» بكليات التربية؟

حدود الدراسة:

- لا تستهدف هذه الدراسة الحلقات الدراسية «السمينار» في كلية معينة، ولكن تستهدف الدراسة التعرف على واقع الحلقات الدراسية من حيث مدى تحقيق أهدافها، ومدى مراعاة الجوانب الإدارية والتنظيمية لها، ومدى الاستفادة منها بشكل عام، بصرف النظر عن تفاوت هذا الواقع بين كلية وأخرى.
- المجال الزمني لتطبيق أدوات الدراسة العام الجامعي 1991/1990هـ.

عينة الدراسة وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة من فئتين هما:

1- فئة أعضاء هيئة التدريس ويبلغ عددها 57 من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعات: الأزهر، عين شمس، الزقازيق، حلوان، فرع جامعة القاهرة بكل من الفيوم وبني سويف، طنطا، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة. ويوضح جدول رقم (1) توزيع أفراد هذه العينة بحسب الدرجة الوظيفية والمرتبة العلمية.

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بحسب الدرجة الوظيفية

الدرجة الوظيفية	العـدد	النسبة المئوية
- أستاذ	11	%19.3
- أستاذ مساعد	17	%29.8
- مدرس.	29	%50.9
المجمـــــــوع	57	%100.0

ويوضح جدول رقم (2) توزيع أفراد هذه العينة بحسب التخصصات العلمية التي ينتمون إليها.

جدول رقم(2)

توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بحسب التخصصات العلمية

الدرجة الوظيفية	العـدد	النسبة المئوية
- أصول التربية.	16	%28.1
- الإدارة والتربية المقارنة.	16	%28.1
- المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.	15	%26.3
- علم النفس التعليمي.	10	%17.5
المجمـــــــوع	27	%100.0

ويشارك أفراد هذه العينة من أعضاء هيئة التدريس بالحلقات الدراسية «السمينارات» التي تعقد بكليات التربية في جامعات: الأزهر، عين شمس، والزقازيق، وحلوان، وفرع جامعة القاهرة بالفيوم، وطنطا، ومعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وكلية البنات بجامعة عين شمس.

2 - فئة طلاب الدراسات العليا ويبلغ عددها 50 من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية في جامعات: الأزهر، وعين شمس، والزقازيق، ومعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، وكلية البنات جامعة عين شمس. ويوضح جدول رقم(3) توزيع أفراد هذه العينة حسب الدرجة الوظيفية.

جدول رقم (3)

توزيع عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا بحسب الدرجة الوظيفية

الدرجة الوظيفية	العـدد	النسبة المئوية
- مدرس مساعد	30	%60.0
- معيد	9	%18.0
- دارس (من الخارج)	11	%22.0
المجمـــــوع	50	%100.0

ويوضح جدول رقم (4) توزيع أفراد هذه العينة بحسب التخصصات العلمية التي ينتمون إليها.

جدول (4)

توزيع عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا بحسب التخصصات العلمية

الدرجة الوظيفية	العـدد	النسبة المئوية
- أصول التربية.	13	%26.0
- الإدارة والتربية المقارنة.	16	%32.0
- المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.	9	%18.0
- علم النفس التعليمي.	6	%12.0
- الصحة النفسية	6	%12.0
المجمـــــوع	50	%100.0

ويشارك أفراد هذه العينة من طلاب الدراسات العليا بالحلقات الدراسية «السمينارات» التي تعقد بكليات التربية في جامعات: الأزهر، وعين شمس، والزقازيق، وحلوان، والمنصورة، والمنوفية، وفرع جامعة الزقازيق ببنها، ومعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، وكلية البنات جامعة عين شمس.

أداة الدراسة:

في ضوء الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها من التعرف على مدى تحقيق الحلقات الدراسية «السمينارات» التي تعقدها كليات التربية للأهداف المتوخاة منها، ومدى مراعاة الجوانب الإدارية والتنظيمية لها، ومجالات ومدى الاستفادة منها، بالإضافة إلى التعرف على آراء ومقترحات المشاركين فيها لتطوير وزيادة كفاءة وفاعلية هذه الحلقات، وذلك من وجهة نظرا وآراء أعضاء هيئات التدريس وطلاب الدراسات العليا بكليات التربية، فقد استلزم ذلك تصميم أداة للدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة صنفت بنودها على أربعة محاور رئيسية هي:

- الأهداف ومدى تحقيقها.
- الجوانب الإدارية والتنظيمية ومدى مراعاتها.
- مجالات الاستفادة ودرجتها.
- المقترحات.

وقد درجت الاستبانة تدريجا خماسيا طبقا لنموذج ليكرت Likert-type Scale وبحيث يكون مدى الاستجابة على كل بند من بنود الاستبانة إما بدرجة كبيرة جدا (خمس درجات)، درجة كبيرة (أربع درجات)، درجة متوسطة (ثلاث درجات)، درجة ضعيفة (درجتان)، ودرجة ضعيفة جدا، (درجة واحدة) وذلك بالنسبة للمحاور الثلاثة الأولى أما المحور الرابع فكان من النوع المفتوح.

صدق الأداة:

تم الاعتماد على الصدق الظاهري وصدق المحتوى في تقدير صدق الاستبانة لذا عرضت الاستبانة في صورتها الأولى على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للحكم على مدى شموليتها وصلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه. وقد اتفقت آراء المحكمين في معظم بنود وفقرات الاستبانة واختلفت في بعض منها، حيث قام الباحثان باجراء التعديلات التي أوصى المحكمون باجرائها، ثم عرضت الاستبانة في صورتها النهائية على المحكمين واعتبرت موافقتهم جميعا دليلا على صدق الأداة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة (في صورتيها: الصورة الموجهة لفئة العينة من أعضاء هيئة التدريس، الصورة الموجهة لفئة العينة من طلاب الدراسات العليا) باستخدام معادلة الفا لكرونباخ ∝ Cronbach [8] وكان معامل الثبات بالنسبة للاستبانة الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس 0.518

(8)Cronbach, L.J. : Coefficient alpha and the internal structure of eests. Psychometrica, 16 (3). 1951. pp 297 - 334.

ومعامل الثبات بالنسبة للاستبانة الموجهة إلى طلاب الدراسات العليا 0.873 وطبقا لما قرره تكمان Tuckman فإن معامل ثبات أكبر من أو يساوي 0.7 - بالنسبة لهذا النوع من المقاييس - يعتبر معامل ثبات مقبول[9] وبالتالي فإن قيم الثبات السالفة الذكر تعتبر مناسبة وتمكن من استخدام الاستبانة في محاولة الإجابة عن أسئلة مشكلة الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، وفي ضوء عدم وجود دراسات سابقة تناولت موضوع هذه الدراسة، وفي ضوء ما يتوقعه الباحثان من نتائج، تمت صياغة الفروض الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى تحقيق الحلقات الدراسية «السمينارات» للأهداف المتوخاة منها، ومتوسطات تقديرات أفراد العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى تحقيق هذه الأهداف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى مراعاة الجوانب الإدارية والتنظيمية الآتية:

أ - القواعد التنظيمية.

ب - التسهيلات والامكانات.

جـ - دور رئيس الحلقة.

د - المناخ السائد.

في إدارة وتنظيم الحلقات الدراسية «السمينارات» بكليات التربية، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى مراعاة هذه الجوانب.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لدرجة الاستفادة من الحلقات الدراسية «السمينارات» التي تعقدها كليات التربية، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لهذه الدرجة من الاستفادة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة t-test of two means for independent samples [10] للحكم على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ومتوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب الدراسات العليا، على أداة الدراسة. وقد تم بحث مستوى الدلالة لقيمة «ت» المستخلصة بمقارنتها بقيمة «ت» الجدولية عند مستوى 0.05.

(9)Tuckman B.W. Conducting educational research. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. Second edition 1978. p 184.
(10) Herzberg, Paul A. : Principles of Statistics. New York, John Wiley & Sons, 1983. pp 249 - 255.

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لترتيب محاورها:

أولا - المحور الأول: الأهداف:

ينص الفرض الأول للدراسة - المتعلق بالأهداف ومدى تحقيقها - على أن:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى تحقيق الحلقات الدراسية «السمينارات» للأهداف المتوخاة منها، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى تحقيق هذه الأهداف».

يوضح جدول رقم (5) أن قيم ت المحسوبة لجميع الأهداف - فيما عدا الهدف رقم (12) - أقل من قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجات حرية 105 (1.960)، ومعنى هذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى تحقيق الحلقات الدراسية «السمينارات» للأهداف المتوخاة منها، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى تحقيق هذه الأهداف، وعلى ذلك يقبل الفرض الأول للدراسة.

وتشير النتائج المستخلصة من جدول رقم (5) - ومن خلال مقارنة قيم المتوسطات الحسابية - أن هناك اتفاقا بين آراء فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس وآراء فئة العينة من طلاب الدراسات العليا، على أن أكثر الأهداف تحقيقا هي:

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى تحقيق السمينارات للأهداف المتوخاة منها

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	مساعدة المشاركين من طلاب الدراسات العليا في بلورة أفكارهم عند اختيارهم الموضوعات البحثية.	– أعضاء هيئة التدريس	3.912	1.014	0.152	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.880	1.032		
2	مساعدة طلاب الدراسات العليا المشاركين في الوصول للخطط الملائمة لإنجاز أبحاثهم.	– أعضاء هيئة التدريس	3.825	0.881	1.431	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.560	1.003		
3	التعرف على الجديد في ميادين العلوم التربوية والنفسية.	– أعضاء هيئة التدريس	3.123	1.109	1.055	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.340	1.051		
4	التنسيق والتكامل بين الموضوعات البحثية مما يزيد من فاعلية هذه البحوث في إيجاد حلول ملائمة لمشكلات النظام التعليمي والتربوي.	– أعضاء هيئة التدريس	2.649	1.162	0.622	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	2.740	0.867		
5	إتاحة الفرص أمام المشاركين في التعرف على المشكلات التي يواجهها النظام التعليمي وأعمال الفكر فيها، وتحديد مدى إمكانية بحثها ودراستها.	– أعضاء هيئة التدريس	3.088	1.081	0.352	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.160	0.967		

تابع الجدول

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
6	التنبوء بالصعوبات والمعوقات التي تعترض عملية انجاز البحث والدراسة في موضوعات معينة وتقديم بعض المقترحات والاحتياطات التي تذلل من هذه الصعوبات والمعوقات أو تقلل من حدتها.	- أعضاء هيئة التدريس - طلاب الدراسات العليا	3.474 3.240	1.110 1.011	1.115	غير دالة
7	إتاحة الفرص أمام المشاركين للتعرف على أنفسهم من حيث مواطن القوة ومواطن الضعف في قدراتهم ومهاراتهم واكتساب الثقة بأنفسهم.	- أعضاء هيئة التدريس - طلاب الدراسات العليا	3.053 3.220	1.161 1.101	0.775	غير دالة
8	التعرف على التقدم الذي قطعه بعض الباحثين في انجاز موضوعاتهم البحثية وأهم الصعوبات التي اعترضتهم، واقتراح بعض الحلول المناسبة لها.	- أعضاء هيئة التدريس - طلاب الدراسات العليا	3.158 3.460	1.881 1.099	1.290	غير دالة
9	الإعلام عن الأنشطة البحثية للأقسام والكليات المختلفة بما يرشد الجهود ويقضي على الازدواجية والتكرار في اختيار موضوعات البحث والدراسة.	- أعضاء هيئة التدريس - طلاب الدراسات العليا	2.544 2.840	1.229 1.302	1.226	غير دالة

تابع الجدول

م	الأهـــــــداف	فئـــات العينــــة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
10	تبادل الآراء والأفكار والخبرات بين جميع المشاركين.	أعضاء هيئة التدريس	3.456	1.077	1.341	غير دالة
		طلاب الدراسات العليا	3.740	0.996		
11	تحقيق النمو والتآلف المهني بين المشاركين.	أعضاء هيئة التدريس	3.175	1.272	1.272	غير دالة
		طلاب الدراسات العليا	3.460	0.964		
12	التدريب على النقد الموضوعي البناء وتقبله.	أعضاء هيئة التدريس	3.157	1.136	3.560	دالة (0.05)
		طلاب الدراسات العليا	3.700	1.118		
13	المشاركة في تقدير الأساتذة الرواد في مجالات العلوم التربوية والنفسية	أعضاء هيئة التدريس	3.025	1.228	1.791	غير دالة
		طلاب الدراسات العليا	3.480	1.315		
14	رفع الروح المعنوية بين المشاركين من خلال شعورهم بالعمل الجماعي التعاوني واستغلال طاقاتهم وجهودهم في تشخيص مشكلات النظام التعليمي والبحث عن حلول ملائمة لها.	أعضاء هيئة التدريس	2.842	1.089	1.051	غير دالة
		طلاب الدراسات العليا	3.060	1.066		
15	التعرف على قدرات وطاقات ومهارات المشاركين ومجالات الاستفادة منها.	أعضاء هيئة التدريس	2.877	1.141	1.432	غير دالة
		طلاب الدراسات العليا	3.180	1.014		

- مساعدة المشاركين من طلاب الدراسات العليا في بلورة أفكارهم عند اختيارهم الموضوعات البحثية.
- مساعدة طلاب الدراسات العليا في الوصول للخطط الملائمة لانجاز أبحاثهم.
- تبادل الآراء والأفكار والخبرات بين جميع المشاركين.

حيث كانت تقديرات فئتي العينة لهذه الأهداف أنها تحققت بدرجة كبيرة، وقد يرجع ذلك للأسباب الآتية:

- إن معظم الأنشطة التي تتم داخل «السمينار» - أن لم تكن كلها - تقتصر على النشاط الخاص بمناقشة موضوعات طلاب الدراسات العليا الراغبين لتسجيل موضوعاتهم للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه، سواء كان الموضوع مجرد فكرة لدى الباحث يريد أن يبلورها واختبار صلاحيتها للبحث، أم أنها خطة متكاملة للبحث في الموضوع.
- إن نشاط «السمينار» الذي يأتي في المرتبة الثانية من حيث الممارسة هو تبادل الرأي والخبرات بين المشاركين في مناقشة بعض الموضوعات التي حصل بها أصحابها على درجات علمية بغية الاستفادة منها والتعرف على الصعوبات التي صادفتها وكيف تغلبت عليها وغيرها.

كما تشير النتائج المستخلصه من جدول رقم (5) - ومن خلال مقارنة قيم المتوسطات الحسابية أيضا - أن هناك اتفاقا بين آراء فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس وآراء فئة العينة من طلاب الدراسات العليا على أن أقل الأهداف تحقيقا هي:

- التنسيق والتكامل بين الموضوعات البحثية بما يزيد من فاعلية هذه البحوث في إيجاد حلول ملائمة لمشكلات النظام التعليمي والتربوي.
- الإعلام عن الأنشطة البحثية للأقسام والكليات المختلفة بما يرشد الجهود ويقضي على الازدواجية والتكرار في اختيار موضوعات البحث والدراسة.
- رفع الروح المعنوية بين المشاركين من خلال شعورهم بالعمل الجماعي التعاوني واستغلال طاقاتهم وجهودهم في تشخيص مشكلات النظام التعليمي والبحث عن حلول ملائمة لها.

حيث كانت تقديرات فئتي العينة لهذه الأهداف أنها تحققت بدرجة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى إحساس المشاركين أن هناك نوعا من الازدواجية والتكرار في بعض الموضوعات ورغبتهم في ضرورة التخلص من هذا التكرار بما يرشد الجهود ويقلل من الشعور بالإحباط وبالتالي يزيد من الروح المعنوية بين المشاركين.

وقد أضافت فئة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس - فقط - عددا من الأهداف المقترحة ترى أنه ينبغي على السمينار العمل على تحقيقها، وأهم هذه الأهداف المقترحة ما يلي:

- التعرف على الحديث من الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

- التعرف على انجازات البحث التربوي والنفسي في داخل مصر وخارجها.

- المراجعة النقدية للكتب والمراجع العربية والأجنبية الحديثة في المجال التربوي والنفسي.

- توجيه طلاب الدراسات العليا الجدد لاختيار موضوعات بحثية جديدة يتطلب الأمر دراستها.

- توجيه حركة التجديد التربوي وتأصيلها لدى الباحثين.

ثانيا - المحور الثاني: الجوانب الإدارية والتنظيمية:

ينص الفرض الثاني للدراسة - المتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية ومدى مراعاتها - على أن:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى مراعاة الجوانب الإدارية والتنظيمية الآتية:

أ - القواعد التنظيمية.

ب - التسهيلات والإمكانات.

ج - دور رئيس الجلسة.

د - المناخ السائد.

في إدارة وتنظيم الحلقات الدراسية «السمينارات» بكليات التربية، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى مراعاة هذه الجوانب.

أ - القواعد التنظيمية:

يوضح جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى مراعاة القواعد التنظيمية.

ويتضح من خلال جدول رقم (6) أن قيم ت المحسوبة للفقرات 1، 4، 5، 6، أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجات حرية 105 (1.960)، ومعنى هذا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى مراعاة القواعد التنظيمية عند إدارة وتنظيم الحلقات الدراسية «السمينارات» ومتوسط تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى مراعاة هذه القواعد، وعلى ذلك يرفض جزئيا قبول البند (أ) من الفرض الثاني للدراسة.

ويتضح من خلال جدول رقم (6) الفقرة الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 - فيما يختص بتحديد رئيس جلسة السمينار في نهاية كل جلسة الموضوع الذي سيطر في الجلسة القادمة - بين متوسطات تقديرات فئة عينة هيئة التدريس وفئة عينة طلاب والدراسات العليا

ولصالح الفئة الأخيرة. وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى حرص طلاب الدراسات على متابعة ما يقوله رئيس الجلسة في نهايتها فيما يتصل بموضوعاتهم التي يحدد مناقشتها في الجلسات القادمة.

ويتضح من خلال جدول رقم (6) الفقرة الرابعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 – فيما يختص ببدء جلسات السمينار وانتهائها في الموعد المحدد لها تماما – بين متوسطات تقديرات فئة عينة هيئة التدريس وفئة عينة الطلاب الدراسات العليا ولصالح الفئة الأخيرة وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى أن الأعباء التدريسية والإدارية قد تعيق بعض أعضاء هيئة التدريس عن الالتزام بالمواعيد المحددة تماما.

ويتضح من خلال جدول رقم (6) الفقرة الخامسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 – فيما يختص بعدم مناقشة المخططات التي يعرضها طلاب الدراسات العليا إلا بعد موافقة القسم المعني – بين مستوطات تقديرات فئة عينة أعضاء التدريس، وفئة عينة طلاب الدراسات العليا ولصالح الفئة الأخيرة. وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى أن الموافقة غالبا ما تتم من خلال مجلس القسم والتي قد لايتسنى لجميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم حضور جلسة مجلسه. أما طلاب الدراسات العليا فهم أكثر حرصا على معرفة رأى مجلس القسم حتى يتمكنوا من عرض موضوعاتهم.

ويتضح من خلال جدول رقم (6) الفقرة السادسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 – فيما يختص بتسجيل النقاط الهامة في جلسات السمينار للرجوع إليها عند الحاجة – بين متوسطات تقديرات فئة عينة أعضاء هيئة التدريس، وفئة عينة طلاب الدراسات العليا ولصالح الفئة الأخيرة. وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى ما سبق ذكره من أن معظم أنشطة السمينار تدور حول المخططات التي يتقدم بها طلاب الدراسات العليا لمناقشتها وتبادل الآراء بشأنها، ومن هنا كانوا أكثر حاجة إلى الرجوع إلى ما سجل من نقاط حول الموضوع عند مناقشته.

وبصفة عامة ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية المبينة في جدول رقم (6)، كانت تقديرات فئتي العينة تشير إلى أن معظم القواعد التنظيمية المتبعة في إدارة وتنظيم السمينار تراعي بدرجة متوسطة.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى مراعاة القواعد التنظيمية

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	يحدد رئيس جلسة السمينار في نهاية كل جلسة الموضوع أو الموضوعات التي سوف تطرح للمناقشة في الجلسة – أو الجلسات – القادمة.	– أعضاء هيئة التدريس	3.622	1.272	2.642	0.01
		– طلاب الدراسات العليا	4.260	1.026		
2	لا يتم عرض أكثر من موضوع واحد للنقاش في الجلسة الواحدة، حتى يتاح للأعضاء الوقت الكافي للمناقشة.	– أعضاء هيئة التدريس	3.000	1.155	1.890	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.440	1.252		
3	يوزع الوقت المخصص لجلسات السمينار على جميع الأنشطة المتضمنة فيه بصورة مناسبة.	– أعضاء هيئة التدريس	3.175	1.094	0.848	غير دالة
		– طلاب الدراسات العليا	3.360	1.161		
4	تبدأ جلسات السمينار وتنتهي في الموعد المحدد لها تماما.	– أعضاء هيئة التدريس	3.298	1.389	1.982	0.05
		– طلاب الدراسات العليا	3.780	1.082		
5	لا تتم مناقشة المخططات التي يريدها طلاب الدراسات العليا للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراة في جلسات السمينار إلا بعد موافقة القسم المعنى على عرضها على السمينار.	– أعضاء هيئة التدريس	2.982	1.408	2.881	0.01
		– طلاب الدراسات العليا	3.720	1.217		

تابع الجدول

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
6	يتم تسجيل النقاط الهامة في جلسات السمينار للرجوع إليها عند الحاجة.	- أعضاء هيئة التدريس	2.877	1.312	2.319	0.05
		- طلاب الدراسات العليا	3.480	1.275		
7	يتفق أعضاء جلسة السمينار على الموضوعات العامة التي يقترح مناقشتها.	- أعضاء هيئة التدريس	2.877	1.229	0.983	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.100	1.100		

ب - التسهيلات والامكانات:

يوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى توفر التسهيلات والامكانات.

ويتضح من خلال جدول رقم (7) أن قيم ت المحسوبة للفقرات 1، 3، 4، أقل من قيم ت الجدولية عند مستوى 0.05، ومعنى هذا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لمدى توفير التسهيلات والإمكانات عند إدارة وتنظيم الحلقات الدراسية «السمينارات» ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى توفير هذه التسهيلات. وعلى ذلك يقبل جزئيا البند (ب) من الفرض الثاني للدراسة.

ويتضح من خلال جدول رقم (7) الفقرة الثانية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 - فيما يتعلق بتزويد المكان المخصص لجلسات «السمينار» بوسائل تعليمية مناسبة تمكن الأعضاء المشاركين من استخدامها عند الحاجة في شرح وتوضيح بعض النقاط الغامضة - بين متوسطات تقديرات فئة عينة أعضاء هيئة التدريس، وفئة عينة طلاب الدراسات العليا ولصالح الفئة الأخيرة. وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بعدم كفاية هذه الوسائل وفاعليتها خاصة عند مقارنتها بما يحدث في بعض الجامعات الأجنبية التي بعثت الكثير منهم إليها.

وبصفة عامة ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية المبينة في جدول رقم (7) كانت تقديرات فئتي العينة تشير إلى أن التسهيلات والامكانات المتاحة بالسمينار قد وفرت بدرجة - متوسطة - فيما عدا التسهيلات الخاصة بتوزيع مذكرات مطبوعة عن الموضوع محل المناقشة قبل انعقاد جلسة «السمينار» بوقت كاف وضرورة تزويد مكان «السمينار» بالمناسب من الوسائل التعليمية والإيضاحية حيث كانت تقديرات فئتي العينة لهما بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتى العينة لمدى مراعاة الجانب الخاص بالتسهيلات والامكانات

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	توزع على الأعضاء المشاركين مذكرات مطبوعة تتضمن فكرة عامة عن موضوع النقاش أو خطة البحث قبل موعد السمينار بوقت كاف، كي تتاح للأعضاء فرصة دراستها وتدوين ملاحظاتهم عليها.	- أعضاء هيئة التدريس	2.649	1.318	0.890	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	2.880	1.366		
2	يزود المكان المخصص لجلسات السمينار بوسائل أيضاح مناسبة تمكن الأعضاء المشاركين من استخدامها - عند الحاجة - في شرح وتوضيح بعض النقاط الغامضة.	- أعضاء هيئة التدريس	2.298	1.311	1.976	0.05
		- طلاب الدراسات العليا	2.800	1.310		
3	يتناسب المكان المخصص لجلسات السمينار مع عدد الأعضاء المشاركين من حيث السعة وعدد المقاعد.	- أعضاء هيئة التدريس	3.509	1.378	1.431	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.880	1.291		
4	يزود المكان المخصص لجلسات السمينار بمقاعد مريحة ملائمة تشعر الجالسين بالراحة مما يمكنهم من تدوين ملاحظاتهم ومتابعة النقاش بسهولة ويسر.	- أعضاء هيئة التدريس	3.088	1.218	1.649	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.480	1.227		

جـ - دور رئيس جلسة السمينار:

يوضح جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى قيام رئيس الجلسة بأدواره.

ويتضح من خلال جدول رقم (8) أن قيم ت المحسوبة للفقرا 4، 5، 7،6، أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.05، ومعنى هذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لدى قيام رئيس جلسة «السمينار» بأدواره، ولصالح الفئة الأخيرة. وعلى ذلك يرفض جزئيا البند (جـ) من الفرض الثاني للدراسة.

وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى رؤية فئة عينة أعضاء هيئة التدريس من أن السمينار فرصة مناسبة لمناقشة الموضوعات المطروحة باستفاضة وما قد تثيره هذه المناقشات من أفكار متباينة تثري المناقشة وتتولد عنها أفكار لموضوعات جديدة قابلة للدراسة، بينما ترى فئة عينة طلاب الدراسات العليا أن تكون المناقشة مقيدة إلى حد كبير بالموضوع المطروح للمناقشة.

وبصفة عامة ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية المبينة في جدول رقم (8) كانت تقديرات فئتي العينة تشير إلى أن رئيس جلسة «السمينار» يؤدي أدواره في إدارتها وتنظيمها بدرجة تقترب من الكبيرة.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى مراعاة القواعد التنظيمية

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	يشجع رئيس جلسة السمينار الأعضاء المشاركين على تقديم أفكارهم بصرف النظر عن أهميتها وشكلها.	- أعضاء هيئة التدريس	3.491	1.220	1.309	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.820	1.367		
	يسيطر رئيس جلسة السمينار على النقاش ويستأثر بمعظم الوقت المخصص للجلسة.	- أعضاء هيئة التدريس	3.316	1.095	0.155	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	2.280	1.311		
2	يسمح رئيس جلسة السمينار للرأي المعارض أو رأي الأقلية بالظهور وأن يناقش بشكل كامل.	- أعضاء هيئة التدريس	3.596	1.168	1.627	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.940	0.925		
3	يعيد رئيس جلسة السمينار توجيه النقاش لينصب على الموضوع الرئيسي إذا انحرف وأصبح مركزا على موضوعات أو أشياء فرعية.	- أعضاء هيئة التدريس	3.456	1.103	3.788	1.01
		- طلاب الدراسات العليا	4.220	0.965		
4	يمنع رئيس جلسة السمينار مقاطعة الأعضاء المشاركين بعضهم البعض أثناء النقاش.	- أعضاء هيئة التدريس	3.456	1.258	2.325	0.05
		- طلاب الدراسات العليا	3.980	1.045		
	يتدخل رئيس جلسة السمينار لمنع الجدال الجانبي أو تقليله بين عضوين أو أكثر.	- أعضاء هيئة التدريس	3.561	1.0155	3.223	0.01
		- طلاب الدراسات العليا	4.200	0.849		

تابع الجدول

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
7	يوجه رئيس جلسة السمينار أسئلة مناسبة للمساعدة على الوصول إلى إيضاح مناسب لما يقال.	- أعضاء هيئة التدريس	3.421	1.184	3.502	0.01
		- طلاب الدراسات العليا	4.100	0.806		
8	يلخص رئيس جلسة السمينار في نهاية كل جلسة الآراء التي طرحت للمساعدة في بلورة موضوع النقاش.	- أعضاء هيئة التدريس	3.509	1.201	2.079	0.05
		- طلاب الدراسات العليا	3.960	1.019		

د - المناخ السائد.

يوضح جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى توافر مناخ جيد للعمل بالسمينار.

ويتضح من خلال جدول رقم (9) أن قيمة ت المحسوبة أقل من قيمة ت الجدولية - فيما عدا الفقرة رقم 5 - عند مستوى 0.05، ومعنى هذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لمدى توافر مناخ جيد للعمل بالسمينار. وعلى ذلك يقبل جزئيا البند (د) من الفرض الثاني للدراسة.

ويتضح من خلال جدول رقم (9) الفقرة الخامسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 - فيما يختص بحرص الأعضاء على حضور جلسات السمينار في الوقت المحدد له تماما - بين متوسطات تقديرات فئة عينة أعضاء هيئة التدريس، وفئة عينة طلاب الدراسات العليا ولصالح الفئة الأخيرة. وقد ترجع أسباب هذه الفروق إلى كثرة الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس وتشابكها مما قد يؤثر على عملية حضور السمينار في الوقت المحدد له تماما.

وبصفة عامة ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية المبينة في جدول رقم (9)، كانت تقديرات فئتي العينة تشير إلى توافر مناخ للعمل «متوسط الجودة» في الحلقات الدراسية (السمينار).

وقد أضافت فئة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس - فقط - عددا من الجوانب الإدارية والتنظيمية المقترحة، أهمها:

- أن تتخلل جلسات السمينار، عدداً من الجلسات التي تجمع بين أكثر من قسم علمي وأكثر من تخصص لمناقشة بعض الموضوعات من زوايا مختلفة.
- إعطاء السمينار سلطة إقرار خطة الدراسة أو البحث في صورتها النهائية وصلاحيتها للتسجيل.
- أن تكون رئاسة السمينار دورية بين أقدم الأساتذة به.

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى توافر مناخ جيد للعمل بالسمينار

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	يتدخل رئيس جلسة السمينار بطريقة إنسانية ليمنع سيطرة أحد الأعضاء على النقاش.	- أعضاء هيئة التدريس	3.684	1.127	1.823	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	4.060	0.988		
2	تتميز جلسة السمينار بعدم تخصيص أماكن مميزة لجلوس بعض الأعضاء.	- أعضاء هيئة التدريس	2.772	1.211	1.102	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.060	1.391		
3	يوزع رئيس السمينار الوقت المخصص للمناقشة على الأعضاء بصورة ملائمة.	- أعضاء هيئة التدريس	3.456	1.140	1.410	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.740	0.912		
4	يشعر الأعضاء بأهمية حضورهم جلسات السمينار والمشاركة فيه وليس فقط لمجرد إثبات حضور واستكمال للرسميات.	- أعضاء هيئة التدريس	3.526	1.126	1.800	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.880	0.864		
5	يحرص الأعضاء على حضور جلسات السمينار في الوقت المحدد تماما.	- أعضاء هيئة التدريس	3.211	1.196	2.923	0.01
		- طلاب الدراسات العليا	3.820	0.910		
6	تتسم تعليقات الأعضاء المشاركين في جلسات السمينار بالموضوعية.	- أعضاء هيئة التدريس	3.070	1.212	1.889	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.480	1.005	1.355	غير دالة
7	يتبنى الأعضاء اقتراحات رئيس جلسة السمينار حتى وإن كانت هناك اقتراحات أخرى أفضل منها.	- أعضاء هيئة التدريس	2.737	1.232		
		- طلاب الدراسات العليا	3.060	1.240		

ثالثا - المحور الثالث - مجالات الاستفادة:

ينص الفرض الثالث للدراسة - المتعلق بمجالات الاستفادة - على أنه:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس لدرجة الاستفادة من الحلقات الدراسية «السمينارات» التي تعقدها كليات التربية، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا لهذه الدرجة من الاستفادة.

ويتضح من خلال جدول رقم (10) أن قيم ت المحسوبة لجميع مجالات الاستفادة أقل من قيمة الجدولية عند مستوى 0.05 ودرجات حرارية 105 (1.960)، ومعنى هذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات فئة العينة من أعضاء هيئة التدريس، ومتوسطات تقديرات فئة العينة من طلاب الدراسات العليا في مدى الاستفادة من السمينار، وعلى ذلك؛ يقبل الفرض الثالث للدراسة.

وتشير النتائج المستخلصة من خلال جدول رقم (10) - ومن خلال مقارنة قيم المتوسطات الحسابية - أن هناك اتفاقا بين آراء فئتي العينة على أن أكثر مجالات الاستفادة تحقيقا هي:

- تمييز مشكلة البحث أو الدراسة والتعبير عنها بوضوح.
- التحديد الدقيق لأية ظاهرة يراد الحكم عليها أو تقويمها.
- صياغة الفروض أو الأسئلة التي تجيب عليها الدراسة.

كما تشير النتائج المستخلصة من جدول رقم (10) - ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية - أن هناك اتفاقا بين آراء فئتي العينة على أن مجالات الاستفادة الأقل تحقيقا كانت:

- وضع المعلومات الكمية أو الرقمية في صورة عبارات لفظية واستخلاص المؤشرات من هذه المعلومات.
- إعداد وتقديم تقرير شفهي عن الدراسة.
- ترجمة وتحليل البيانات إلى توصيات من الممكن أن توضع موضع التنفيذ.

وبصفة عامة ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية المبينة في جدول رقم (10) كانت تقديرات فئتي العينة أن مجالات الاستفادة من السيمنار قد تحققت بدرجة متوسطة.

وقد أضافت فئة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس - فقط - عددا من مجالات الاستفادة ترى أن السمينار يجب أن يسهم في تحقيقها وهي:

تابع الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم ت لتقديرات أفراد فئتي العينة لمدى الاستفادة من «السمينار»

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	تمييز مشكلة البحث أو الدراسة والتعبير عنها بوضوح	- أعضاء هيئة التدريس	3.632	0.967	6.313	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	2.880	0.931		
2	التحديد الدقيق لأية ظاهرة يراد الحكم عليها أو تقويمها	- أعضاء هيئة التدريس	3.286	1.225	1.858	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.780	0.923		
3	اختيار استراتيجية ملائمة لتنفيذ البحث أو الدراسة	- أعضاء هيئة التدريس	3.321	1.139	1.457	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	2.700	0.781		
4	صياغة الفروض أو الأسئلة التي تجيب عليها الدراسة	- أعضاء هيئة التدريس	3.268	1.181	1.704	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.720	0.918		
5	تحديد البيانات أو الأدلة الضرورية اللازمة لاختيار الفروض أو الإجابة عن مشكلة البحث أو الدراسة	- أعضاء هيئة التدريس	3.053	1.033	1.882	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.400	0.849		
6	معرفة الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بواسطة التصميمات المختلفة لتنفيذ البحوث، أو لا يمكن.	- أعضاء هيئة التدريس	3.211	1.055	0.453	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.200	0.964		
7	معرفة العوامل التي تتدخل في تحديد طاقة كل تصميم (مثل الزمن، إمكانية الاتصال بأفراد العينة، ضبط المتغيرات، الكلفة...)	- أعضاء هيئة التدريس	3.088	1.189	1.082	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.320	1.009		

تابع الجدول

م	الأهداف	فئات العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
8	تحديد المجتمع الممكن تعميم النتائج عليه واختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع.	- أعضاء هيئة التدريس	3.333	1.015	1.673	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.660	0.992		
9	التعرف على مهددات الصدق في كل تصميم يستخدم وإزالتها أو اتخاذ الاحتياطات بشأنها.	- أعضاء هيئة التدريس	3.088	1.232	1.097	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.320	0.904		
10	صياغة الأهداف في مصطلحات قابلة للقياس.	- أعضاء هيئة التدريس	3.228	0.0185	0.805	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.400	1.000		
11	تحديد المعايير والمحكات الملائمة والمستخدمة في الدراسات التقويمية.	- أعضاء هيئة التدريس	3.368	1.210	0.793	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.220	0.901		
12	وضع المعلومات الكمية أو الرقمية في صورة عبارات لفظية واستخلاص المؤشرات من هذه المعلومات.	- أعضاء هيئة التدريس	2.982	1.192	0.083	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.000	1.020		
13	إعداد وتقديم تقرير شفهي عن الدراسة.	- أعضاء هيئة التدريس	2.912	1.0159	0.312	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	2.980	1.086		
14	ترجمة وتحليل البيانات الى توصيات من الممكن ان توضع موضع التنفيذ.	- أعضاء هيئة التدريس	2.825	1.187	1.496	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.140	0.959		
15	اختيار الاختبارات والمقاييس أو الادوات المقننة الملائمة.	- أعضاء هيئة التدريس	3.333	1.145	1.231	غير دالة
		- طلاب الدراسات العليا	3.600	0.894		

- التنوية بالدراسات السابقة في مجال الدراسة المعروضة للنقاش.
- التعرف على الأخطاء الشائعة في تصميم البحوث.
- التوجيه إلى مراجع جديدة للاطلاع عليها في الموضوع المعروض.
- متابعة التطورات الجارية في النظام التعليمي بمصر.
- متابعة التطورات الجارية في التنظير والممارسة التربوية على المستوى العربي والعالمي.
- التحديد الدقيق لعنوان البحث بما يتلاءم مع محتواه.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، ومن خلال مقترحات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا لتطوير العمل بالحلقات الدراسية ورفع كفاءتها، يوصي الباحثان بالآتي:

- العمل على تحقيق جميع أهداف الحلقات الدراسية «السمينار» بكليات التربية - كما جاءت في هذه الدراسة - بدرجة أكبر مما هي عليه الآن.
- أن يشكل لكل سمينار أمانة مكونة من أمين للسمينار وعدد من المقررين - على أن يكون واحد منهم على الأقل من طلاب الدراسات العليا - تتولى عملية التخطيط والإعداد للسمينار وكافة الجوانب والاجراءات التنظيمية والإدارية والتنفيذية.
- وضع لائحة تحدد أهداف الحلقات الدراسية «السمينار» وتنظيمها وإدارتها، ولعل الأهداف والجوانب التنظيمية والإدارية التي تضمنتها هذه الدراسة تصلح لأن تكون نواة لوضع هذه اللائحة.
- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس من الأساتذة لرئاسة الحلقات الدراسية «السمينار» بصورة دورية يحقق مزيدا من الحيوية والفاعلية في إدارة هذه الحلقات، وتدريبا ونموا مهنيا لهؤلاء الأساتذة.
- تخصيص عدد من الجلسات الأولى للحلقات الدراسية «السمينار» في كل عام دراسي ليعرض فيها كبار أساتذة التربية، الأعضاء في المجالس القومية واللجان التربوية المتخصصة، آراءهم وتصوراتهم عن الموضوعات والمشكلات ذات الأهمية القصوى والأولوية الملحة - والمثارة في هذه المجالس واللجان - والتي تحتاج إلى جهود الباحثين لدراستها ومحاولة إيجاد حلول لها، وذلك حتى ترتبط البحوث والدراسات التربوية بالواقع المطلوب دراسته فعلا.

- دعوة بعض أعضاء هيئة التدريس من الأقسام والتخصصات المختلفة للمشاركة في الحلقات الدراسية «السمينار» عند عرض الموضوعات والمشكلات التي تحتاج دراستها عدة تخصصات مختلفة.

إشراك كبار المسؤولين بوزارة التعليم في الحلقات الدراسية «السمينار» مما قد يفيد في المجالات الآتية:

- تحديد المشكلات الحقيقية التي يعاني منها النظام التعليمي كما يعايشها هؤلاء المسؤولون.
- التعرف على آراء هؤلاء المسؤولين في إمكانية دراسة هذه المشكلات.
- التعرف على المساعدات والتسهيلات التي يمكن أن يقدمها هؤلاء المسؤولون للباحثين عن تصديهم لدراسة هذه المشكلات.
- المساهمة في التنسيق بين الدراسات المختلفة بما يقلل من فرص الازدواجية والتكرار.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى هؤلاء المسؤولين نحو الاقتناع بنتائج الدراسات التربوية في حل المشكلات التعليمية والعمل على الأخذ بها وتنفيذها.

- تخصص حلقة دراسية «سمينار» عامة تشمل جميع الأقسام العلمية بكل كلية وتعقد مرتين سنويا بهدف تبادل الأفكار والآراء والخبرات ومحاولة التعرف على بعض الموضوعات والمشكلات التي تدرس من خلال أكثر من تخصص والتنسيق بين هذه التخصصات.
- الاستفادة من المؤتمرات العلمية والندوات الفكرية التي تعقد بمصر ويشارك فيها عدد من كبار الأساتذة والمفكرين العرب والأجانب، ودعوة بعضهم لإلقاء بعض المحاضرات في جلسات السمينار وتبادل الآراء والخبرات مع أعضائه.
- العمل على تعديل لوائح الدراسات العليا ببعض كليات التربية بما يسمح بالتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه على مدار العام، مما قد يساهم في القضاء على ظاهرة تكدس جدول الموضوعات المعروضة على السمينار في أوقات معينة من العام الدراسي.
- ضرورة أن يكون للسمينار رأى واضح ومحدد في مدى صلاحية الخطط البحثية التي يتقدم بها طلاب الدراسات العليا تمهيدا للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه، وإلزامهم بإعادة العرض على السمينار مرة أخرى في حالة طلب تعديلات معينة، على أن يصدر السمينار توصياته ويترك الأمر بعد ذلك للأقسام لاتخاذ ما تراه مناسبا.
- الاهتمام بتوفير مناخ علمي جيد يسود السمينار ويتميز بعلاقة سليمة بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا أساسها الاحترام المتبادل وغير المشروط بالاتفاق أو الاختلاف في الرأي وتوجيه الرعاية والاهتمام للطلاب من قبل الأساتذة.

2

الباب الثاني

العمليات الادارية

الفصل الحادي عشر

تخطيط التعليم وتقنياته

المداخل الرئيسية لتخطيط التعليم

يقصد بمداخل تخطيط التعليم أنها الإطار العملي أو الأسلوب الذي يمكن اتباعه عند وضع الخطة[1]، وتحديد قنوات مسارها، واستراتيجية تنفيذها على مستوى قطاع التعليم وعلى المستوى القومي وحدود علاقتهما، ولذلك تعددت الأساليب المستخدمة واختلفت زوايا معالجتها باختلاف القائمين على التخطيط ومجالاته والأهداف المرغوب تحقيقها.

والغرض من تناول هذه المداخل هو تحديد المداخل المتبعة في تخطيط التعليم، وذلك للوقوف على أكثرها استخداماً والأهداف التي تقصد بلوغها ومزايا وعيوب كل منها، حتى يمكن تحديد المدخل المناسب لتخطيط التعليم في أي بلد وفقاً لظروفه وأوضاعه، ثم معرفة الحدود المشتركة بينها لإيجاد مدخل موحد يضم مدخلين أو أكثر، أكثرهما مزايا وأقلهما عيوباً وأفضلهما كفاية وفاعلية، حتى يمكن على ضوئه وضع الخطة المقترحة لتحقيق أهداف تخطيط هذا التعليم.

وتبين التجارب والاتجاهات التخطيطية المعاصرة أنه يمكن الجمع بين مدخلين أو أكثر بهدف الصياغة المكنة للخطة لتقوية التخطيط وجعله أكثر ملاءمة مع ظروف ومشكلات ومتغيرات التعليم وعلاقته بمجتمعه.

- مدخل الدراسات المقارنة.
- مدخل الطلب الاجتماعي على التعليم.
- مدخل إعداد القوى العاملة.
- مدخل التكلفة والعائد.
- مدخل النماذج.

أولاً: مدخل الدراسات المقارنة

يبنى هذا المدخل على أخذ نظام تعليمي أو أجزاء منه، أو مرحلة فيه في بلد متقدم كنموذج يطور على أساسه نظام تعليمي آخر في بلد متقدم ثاني، أو بلد نام يراد الوصول إليه كهدف نهاية خطة محددة[2]. وهنا يتم تخطيط التعليم في البلد الآخر على التجربة السابقة نفسها في الدولة المتقدمة.

---

(1) محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص 450.

(2) أحمد عودة عبد المجيد: النماذج الإحصائية فى تخطيط التعليم مع التطبيق على جمهورية مصر العربية.

وقد يحدث هنا أخذ أجزاء معينة، أو تجارب محددة للنظام المراد التخطيط له في البلد الثاني من عدة بلدان، وتبحث مميزاتها ويكون منها نموذجاً مشتقاً منها للبلد الثاني أو المستهدفة، شريطة الدراسة العميقة لاختيار أفضل هذه الأجزاء[1].

كما قد يؤخذ نظام تعليمي أو أجزاء منه من البلدان المتقدمة أو النامية أو من كليهما معاً، فيدرس نظامهما التعليمي وعوامل اتجاههما ومميزات كل منهما ثم توضع بعد ذلك مجموعة من المؤشرات والضوابط الملائمة لطبيعة البلد المستهدف ثم تصميم الخطة على ذلك[2]، وقد يقتصر الأمر على أخذ بعض النسب والمعاملات من بلد متقدم إلى آخر لتطبيقها في بلد نام مثل نسب الطلبة للمدرسين.. إلخ[3].

مميزاتــــه:

يتصف هذا المدخل بالسهولة والبساطة ويفيد في استنباط التجارب الناجحة وتكيفها مع البلد المراد تطويره والتخطيط له، خاصة إذا تشابهت الظروف والإمكانات والقيم والتقاليد بينهما، ويفيد في وضع مؤشرات وضوابط للتخطيط.

عيوبـــه:

يواجه هذا المدخل عيوباً خطيرة وأوجه نقد كثيرة، أهمها:

1- أنه يتجاوز الواقع الاجتماعي والاقتصادي ويلغي ديناميكية التفاعل والتغير في المجتمع لأن أي نظام تعليمي يعتبر نظام حياة نشأ لحاجات مجتمعية وجزء من البناء القومي لمكونات الأمة.

2- إن أي نظام تربوي ناجح في بلد لا يعني بالضرورة نجاحه في بلد آخر لأنه نبت ضمن شروط وظروف معينة ومقومات معينة، لذا فإن النقل الميكانيكي مصيره الفشل.

3- اختلاف الإمكانات البشرية والمادية وظروف تفاعلهما، لذا يستحيل وضع نموذج لتخطيط تعليمي مستمد مواصفاته ومقوماته من بلد آخر مهما بلغت درجة التشابه.

4- ولكن هناك شروطاً لهذا المدخل يصعب تجاوزها إذا روعيت. يمكن دراسة تجارب واتجاهات معاصرة للتعليم، كما يمكن الاستفادة منها إذا عدلت وصهرت ضمن نسيج المجتمع ولاءمت ظروفه المختلفة.

---

(1) محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص 43.

(2) UNESCO: Education Planning, A World Survey Problems and Prospects (Unesco, Belguim, 1970) P. 72.

(3) أحمد عودة عبد المجيد: النماذج الاحصائية في تخطيط التعليم مع التطبيق على جمهورية مصر العربية، مرجع سابق، ص24.

ثانياً: مدخل الطلب الاجتماعي على التعليم:

يعتمد على الوظيفة الثقافية للتربية، والتي تعني تلبية المطالب التعليمية لجميع أبناء المجتمع وإتاحة فرص النمو العلمي والثقافي والنفسي والتربوي وتنمية مهاراتهم وقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به على أساس أن المجتمع الأكثر تقدماً هو الذي يحصل فيه الأفراد على قدر كبير من الثقافة والتعليم، يكون أكثر قدرة على التفكير الخلاق، ومن ثم فإن القوى العاملة الأكثر تعليماً تكون قادرة على النهوض بالنمو الاقتصادي[1].

وعلى ذلك تعتبر الأهداف الاجتماعية والثقافية والتعليمية هي الأساس الحاكم لتخطيط التعليم وفقاً لهذا المفهوم، ولذا فهو يقوم على كشف نواحي القصور في النظام التعليمي ونموه خلال فترة الخطة، وفي ضوء الأهداف القومية للمجتمع والزيادة السكانية المتوقعة والأماكن المطلوبة لتلبية إقبال الطلاب على التعليم، وبغض النظر عن حاجة المجتمع لهم[2].

ولتعيين اتجاهات نمو النظام التعليمي في المستقبل وفق الخطة المرسومة فإن هذا المدخل يمر بعدة خطوات أهمها:

- حصر عدد الأبناء في مختلف مستويات العمر والملتحقين منهم بالتعليم.
- التنبؤ بأعداد الأبناء وفقاً لإسقاطات السكان والمنتظر قبولهم بمراحل التعليم.
- تحديد الأهداف التعليمية في مختلف السنوات ولسنوات قادمة على أساس الأهداف القومية السياسية والاجتماعية والاقتصادية[3].

وعلى أساس ذلك يتم وضع خطة التعليم المتضمنة مشاريع الخطة وتكاليفها، ثم تنفيذ الخطة، وهناك أشكال متعددة لتخطيط التعليم وفقاً لهذا المدخل، من أبرزها النماذج الرياضية ومدخل الحاجات الأساسية للمجتمع والأفراد.

مميزاته:

يوسع قاعدة التعليم ويرفع نسب القيد في التعليم، ويوصل التعليم إلى مختلف الفئات والمناطق. كما يلبي تفجر ثورة الآمال والطموح، ويدعم الدور الثقافي والحضاري للتربية.

---

(1) أحمد عودة، ا لمرجع السابق، ص 27، 28.

(2) محمد محمد حسان: تخطيط التعليم والعمالة (القاهرة) وزارة التعليم العالي، استنسل، ب. دم، ص2.

(3) فيليب كوميز: أسس التخطيط التعليمي، ما هو التخطيط التعليمي، ترجمة منصور حسن، اليونسكو (القاهرة، مركز التوثيق التربوي، 1971)، ص 21.

عيوبه:

يزيد من استهلاك التعليم والإقبال عليه بدون قصد أو هدف منه، وما ينتج عن ذلك من زيادة البطالة بين المتعلمين، الظاهرة والمقنعة، وما يرتبط بذلك من نتائج اجتماعية ونفسية وسياسية خطيرة، ويؤدي هذا المدخل إلى التركيز على الجوانب الكمية وإهمال كفاءة التعليم والعملية التعليمية، ومن الانتقادات الأخرى:

- يتجاهل المشكلة القومية فيما يتعلق بمقدار ما يخصص للتعليم من اعتمادات دون النظر لأهمية هذه المخصصات في التنمية الشاملة.
- يدعم الطلب على التعليم على حساب الخدمة التعليمية[1].

ثالثاً: مدخل إعداد القوى العاملة:

استخدمت مداخل عديدة لتخطيط التعليم من بينها مدخل الطلب الاجتماعي على التعليم، ومدخل الحاجات الثقافية، ومدخل العائد من التعليم. وبعض الأساليب والنماذج المتفرقة تناولت النظام التعليمي ككل أو أجزاء منه. وكشفت نتائجها عن تفاقم مشكلات العمالة ومشكلات التعليم. فإلى جانب مشكلات العمالة المزمنة في الدول النامية بوجه خاص من حيث زيادة العمال ونقص نوعيتها وسوء توزيعها وضعف إنتاجيتها، أضاف التعليم عاملاً جديداً في زيادة الخلل في القوى العاملة واضطراب سوق العمل وتأرجحه بين الزيادة والنقصان في تخصصات ومستويات عدة، وما ترتب على ذلك من نتائج أهمها بطالة المتعملين واستخدام المؤهلات العالية في وظائف كتابية بسيطة وانخفاض أجورهم ثم انخفاض إنتاجيتهم والإنتاج العام. ويعزى ذلك إلى الاختلال في سرعة نمو هيكل التعليم العالي وهيكل الاقتصاد نتيجة لتضخيم التعليم وتخريج أعداد تزيد عن الطلب، وقد تبين أن التعليم ينمو بسرعة تزيد مرتين أو ثلاثة مرات عن معدلات فرص العمالة في القطاع الاقتصادي الحديث[2].

لذلك نشأت ضرورة تخطيط التعليم وفقاً للاحتياجات من القوى العاملة ومرحلة التطور.

وقد مر مدخل إعداد القوى العاملة منذ بداية الأخذ به في مسارات ضيقة وتطبيقات ميكانيكية معتمداً على كفاية التعليم الخارجية التي تحصر ملاءمة ناتج نظام التعليم باحتياجات البلاد من زاوية احصائية بسيطة، فانحصر هذا المدخل في عمل تقديرات لاحتياجات العمالة في القطاع الحديث وما يتصل به من خدمات، وعرض لموازين العرض والطلب وفق تصنيفات مهنية كمية، وعندئذ أصبح هذا

---

(1) فيليب كوميز: أسس التخطيط التعليمي، ما هو التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص 22.
(2) محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، مرجع سابق، ص 162.

المدخل قيداً مفتعلاً على توسع التعليم العام ولا يصل مستواه العالي إلى أكبر عدد من الناس[1]، وغالباً ما وضع هذا المدخل مفهوماً وحيداً لأهداف تخطيط التعليم، وكثيراً ما طبقت البلدان النامية تصنيفات البلدان المتقدمة؛ مما أدى إلى إعداد خاطئ للمتعلمين للمارسة الأعمال المعقودة عليهم، فضلاً عن أن التنبؤ المستقبلي بالاحتياجات من القوى العاملة قام على أسس غير سليمة فأضر بالخطة، وأدى كل هذا – على المستوى البعيد – إلى نوع من القصور في تحقيق الأهداف[2]، وعندئذ تركز الاهتمام حول فنيات هذا المدخل فظهرت معايير ومقاييس وأسس تبني عليها استراتيجية تنفيذ الخطة، يعزز ذلك التجارب المستخدمة في بعض البلدان.

وتأسيساً على ما سبق فقد تضافرت عدد من العوامل أدت إلى تعاظم الاهتمام بمدخل القوى العاملة لتخطيط التعليم كأسلوب رئيسي، ثم الاستعانة ببعض المداخل الأخرى كأساليب معاونة له، **ولعل أبرز هذه العوامل ما يلي:**

1- أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى ثورة في تركيب المهن والوظائف، وفي محتوياتها التعليمية فأصبح التعلم والتدريب المنظم والمعطي في مؤسسات خاصة السبيل الأول للحصول على المهارة والخبرة[3] وهذا فرض التدخل المحسوب في نمو التعليم والارتفاع بمستواه وملاءمته لاحتياجات المجتمع.

2- تزايد الطلب على العمال الأكثر مهارة وتدريب في جميع التخصصات وعلى جميع المستويات، وخصوصاً التخصصات الدقيقة والنادرة، مما استلزم معه تخطيط التعليم لتلبية الاحتياجات، لأن وضع سياسة عمالة رشيدة تتطلب سياسة تعليم وتدريب رشيدة[4].

3- تغير طبيعة العمل ومستويات المهارة المطلوبة للمهن مما يفرض التخطيط الكيفي للتعليم لتتلاءم مع مواصفات المهن والوظائف.

4- يتطلب إعداد القوى العاملة عن طريق التعليم فترة طويلة قد تمتد إلى عشرين سنة لذلك يجب تقدير الاحتياجات المباشرة من القوى العاملة كماً وكيفاً، ثم ترجمتها إلى احتياجات مهنية واتخاذ ذلك وسيلة لتخطيط التعليم لفترة قادمة[5].

5- يعمل مدخل إعداد القوى العاملة على الوصول إلى حالة من التشغيل الكامل للعمالة.

---

(1) محمد أحمد الغنام: مستقبل التربية في البلاد العربية، مرجع سابق، ص74.

(2) فيليب كومبز: أسس التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص 23، 24.

(3) محمد سيف الدين فهمي: التخطيط التعليمي، مرجع سابق، ص 184.

(4) محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، مرجع سابق، ص 127.

(5) محمد محمد حسان: تخطيط التعليم والعمالة، مرجع سابق، ص1.

6- يعترض البعض على مدخل القوى العاملة على أساس أنه يتعارض مع الرسالة السامية للتعليم ودوره الحضاري، وأنه يتعامل مع الفرد كرقم في عملية الإنتاج، غير أن الواقع أثبت عكس ذلك، فهذا المدخل بصورته الجديدة لا يتعارض مع رسالة التربية، لأن الاتجاهات المعاصرة في التعليم فتحت الباب أمام القيام بهذه الرسالة بل وسعت منها وصارت شاملة للمجتمع كله. وإلى جانب هذه الرسالة فإن استخدام هذا المدخل يقوى العلاقة بين التعليم والعمالة والعمل المنتج. فالتعليم اليوم جزء أصيل من عملية التنمية الشاملة وتتوقف درجة مساعدته في تحقيقها على كفاية نظام التعليم في تلبية الاحتياجات من العمالة، وهذا المدخل يضمن نشر التعليم وتحسين نوعيته ويزيد من فاعلية العمل ويضمن أقصى مساهمة للتعليم في عمليات التنمية.

شروط مدخل إعداد القوى العاملة:

يتطلب هذا المدخل تغييرات جوهرية في البناء الاقتصادي الاجتماعي والنظام التعليمي حتى يؤدي هذا المدخل نتائجه المرجوة منه. فمدخل العمالة يقوم على فرضية مؤداها أن التخطيط والتنمية الاقتصادية والاجتماعية واستراتيجية التعليم تقوم على الترابط الوثيق المتداخل والمتكامل. ولإتمام شروط انعقادهما[1] يجب إعادة النظر في ترابطهما بحيث يعتمد النشاط الاقتصادي في تجهيز القوى العاملة على التعليم، ويتعين على الأول أن يؤدي إلى خلق فرص عمالة جديدة، وأن يستجيب الثاني بتوفير وإعداد الأيدي العاملة كماً وكيفاً، وأن يقوم الأول بتوفير فرص عمل للمتعلمين واستخدامهم حتى يستطيعون ممارسة عمل منتج ومتكيف مع سوق العمل.

فمن الإجراءات الواجب اتخاذها في البناء الاقتصادي الاجتماعي، البحث عن استراتيجيات جديدة للتنمية تتصف بالشمول والنمو المتوازن... التنمية التي محورها الإنسان بوصفه محور التنمية المبنية على تخطيط واعٍ طويل المدى ومستمر، وإعطاء أولوية للأهداف الاجتماعية، وتصحيح الخلل الناتج عن سياسة التوظيف والأجور وتسعير الشهادات[2]، وتحقيق العمالة الكاملة الموجودة والمنتظر تواجدها.

عمليات مدخل إعداد القوى العاملة:

يتضمن تخطيط التعليم طبقاً للاحتياجات من القوى العاملة مجموعة من العمليات والإجراءات المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وهي:

---

(1) راجع: Michael P. Todaro: Econmics for Deveolopming World (Longman Reprinted, 1979).

(2) Halaak, Jacques and Caillds Francoise: Education Work and Employment, (Op. Cit), P. 15.

أ - التنبؤ بالنمو الاقتصادي.

ب - تشخيص الوضع الراهن.

جـ - التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة.

د - تقدير العرض من القوى العاملة.

هـ - الموازنة بين العرض والطلب.

و - وضع خطة التعليم.

وفيما يلي عرض سريع لهذه العمليات:

التنبؤ بالنمو الاقتصادي:

ويتم تحديد النمو الاقتصادي ورصد توجهاته من خلال بعض أحجام الإنتاج والإنتاجية الحالية والمتوقعة، ودلالاتها وقيمها المضافة في القطاعات الاقتصادية خلال سنوات الخطة، وتقدير مستقبل قطاعات الاقتصاد في ضوء اتجاهات نمو الاقتصاد القومي، وكذا تقدير اتجاهات النمو في الهيكل الوظيفي والمهني في مختلف القطاعات والأنشطة (1).

تشخيص الوضع الراهن:

وتتضمن تقويم الحالة الراهنة لقطاع التعليم والعوامل الاقتصادية والاجتماعية ووضع القوى العامة وجمع بيانات شاملة عن:

- تركيب السكان وإحصاءاتهم الحيوية.
- تركيب هيكل القوى العاملة الحالية وحجمها وتوزيعها والتغير الذي طرأ عليها.
- التركيب المهني لقوة العمل والحالة التعليمية في كل قطاع ومستويات المهنة.
- نظام التعليم والتدريب وكفايته الإنتاجية.
- سياسة التوظيف والأجور والحوافز.

وعلى أساس النمو الاقتصادي وتحليل الوضع الراهن يمكن تصنيف وتوصيف المهن والوظائف وفقاً لتصنيف مهنى معين وطبقاً للإحصاءات والبيانات المتاحة، وإقامة هيكل وظيفي يستوعب المستويات المهنية ومقابلتها بالمستويات التعليمية.(2) ورصد نظام التعليم والتدريب بمدخلاته ومخرجاته الكمية والكيفية، ومدى قربها أو بعدها عن احتياجات التنمية.

---

(1) أحمد عودة: النماذج الاحصائية لتخطيط التعليم، مرجع سابق، ص 39.

(2) عبد الرحمن محمد عبد الرحمن: تخطيط القوي العاملة وأثره في تحقيق الكفاية الإدارية، رسالة دكتوراه - غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التجارة 1980، ص22.

التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة:

يرتبط نجاح خطط التنمية بتوفير الاحتياجات اللازمة من القوى العاملة كماً وكيفاً في الوقت والمكان والمستويات المناسبة حالياً ومستقبلاً. لذا لابد من تقدير الاحتياجات المستقبلية على أساس العمليات السابقة. وكلما طالت الفترة كلما ضمناً الاحتياجات من القوى العاملة، وحافظنا على التوازن في سوق العمل. وتصنف الاحتياجات إلى ثلاثة أنواع، هي:

- احتياجات عاجلة يجب أن تتوافر في الأعوام القليلة القادمة.
- احتياجات متوسطة يجب أن تتوافر في زمن خطة خمسية واحدة أو خطتين.
- احتياجات بعيدة المدى ويجب أن تتوافر في فترة من 15-20 عاماً[1].

فتلبي الاحتياجات العاجلة للمتطلبات الملحة في المهن والتخصصات الجديدة لتضيف فجوة نقص العمالة الماهرة، ويتم هذا في الغالب عن طريق التدريب التحويلي والتدريب التجديدي[2].

أما التنبؤ بالاحتياجات بعيدة المدى فتتم ضمن استراتيجية قومية شاملة لتنمية المصادر البشرية وتتضمن الاحتياجات من النوعين السابقين.

وتهدف مرحلة التنبؤ إلى تخطيط الطلب لقوة العمل وعمل تقدير لها لشغل الوظائف والمهن التي ستكون ضرورية لتحقيق أهداف خطة التنمية، بحيث لا يزيد إجمالي الطلب على القوى العاملة عن إجمالي العرض. ويتم التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وفق الخطوات التالية:

1- التنبؤ بحجم قوة العمل على أساس تقديرات نمو السكان ومعدل المشاركة حسب النوع والعمل، وعلى ضوء التقديرات المتوقعة في هيكل الاقتصادي والاجتماعي، وتقدير قوة العمل التي سوف تكون متاحة.

2- التنبؤ بالتغيرات في معدلات الإنتاجية في مختلف الأنشطة الاقتصادية، وأثر ذلك على الناتج القومي وبالتالي على حجم قوة العمل وتأثيرها على الهيكل الوظيفي أو المهني، وأثر ذلك على مستويات وأنواع التعليم اللازمة ثم تقدير المعروض بالاعتماد على التغيرات السابقة.

3- التنبؤ بالهيكل المهني لقوة العمل على أساس تقسيم الاحتياجات من القوى العاملة حسب المستويات الوظيفية المختلفة، والتنبؤ في التغيرات المنتظرة، وعلاقة ذلك بالأنواع والمستويات المختلفة من التعليم؛ لأن أي تغير في الهيكل الوظيفي ينتج عنه تغيرات في حجم ونوع الاحتياجات من قوة العمل، وبالتالي يلزم التغيير في خطط التعليم والتدريب.

---

(1) فردريك هاريسون وتشارلز جابرز: التعليم والقوي البشرية والنمو الاقتصادي، مرجع سابق، ص 301.

(2) Ryssel G. Daves Planning Education for development (Op. Cit.) P.7.

4- تقدير الاحتياجات من القوى العاملة حسب المؤهل التعليمي وعلى أساس ترجمة الاحتياجات السابقة إلى احتياجات مهنية، وتحويلها إلى احتياجات حسب المؤهل التعليمي[1].

وتوجد العديد من الأساليب التي يمكن عن طريقها تقدير احتياجات خطط التنمية من القوى العاملة يزخر بها الفكر التخطيطي، أهمها:

أ - سؤال المؤسسات والشركات عن احتياجاتها.

ب - طريقة مد الاتجاهات الماضية.

جـ - طريقة المقارنات الدولية والمحلية.

د - طريقة تقدير الاحتياجات من القوى العاملة بحسب المستويات التعليمية.

هـ - طريقة تقدير الاحتياجات وفق اتجاهات الإنتاج وإنتاجية العمل.

و - طريقة بناء النماذج الرياضية في تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة.

وتقوم طريقة تقدير الاحتياجات من القوى العاملة بحسب المستويات التعليمية على تحديد مستويات التعليم المثلي وطبقاً لاحيتاجات الاقتصاد وخطط التنمية من القوى العاملة. ويكون تخطيط التعليم العالي وفقاً لهذا المدخل هو التخطيط الذي يوجه التعليم، حيث يحقق الموازنة المستمرة بين حاجات التنمية من القوى العاملة وما يعرضه جهاز التعليم[2].

ويرى البعض أن هذا المدخل من أفضل الطرق وفاء بالغرض من تخطيط التعليم. وقد طبقته منظمة (O. E. C. D) على دول البحر الأبيض المتوسط وبعض الدول النامية التي تعاني من عجز كبير في القوى العاملة المؤهلة والمدربة[3].

وجوهر هذه الطريقة يقوم على ترجمة تقديرات القوى العاملة إلى حاجات تعليمية مبنية على التغيرات في الكفاية الإنتاجية... وتبني على عدة خطوات هي:

- تحليل الموقف الحالي لقوة العمل بحسب التخصصات والمهن المختلفة.
- إسقاط نماذج الإنتاج في مختلف القطاعات من سنة الأساس ثم تقدير إجمالي العمالة المطلوبة وفقاً لبعض الافتراضات الخاصة بالكفاية الإنتاجية.

---

(1) Weiler, Hans N.: Education Planning and Social Chang. Report an IIEP. Seminar, (Paris International Nst. 1980) P. 105.

أيضاً أحمد عودة: النماذج الإحصائية لتخطيط التعليم، مرجع سابق ص 48.

(2) أحمد عودة: مرجع سابق، ص25.

(3) O. E. C. D.: Occupational and Educational Structures of the Labour force and Level of Economic Development. Organisation for Economic (Paris, 1969).

- توزيع العمالة الكلية في كل قطاع من سنة التنبؤ على مختلف المهن وطبقاً للتصنيف المهني المختار، ثم تجميع احتياجات كل فئة مهنية لمعرفة الأرصدة الكلية سنة التنبؤ، مع مراعاة تأثير الزيادة المحتملة في الإنتاج على الهيكل المهني وعمل فروض معينة عن تأثير الكفاية الإنتاجية في البناء المهني.
- تقدير العرض المتوقع في سنة التنبؤ من كل فئات العمالة حسب المؤهلات وعلى أساس القدرة الحالية والمنتظر تخرجهم.
- مقارنة مخرجات النظام التعليمي بالأعداد المطلوبة التي تم تحديدها في الخطوة السابقة.
- تحديد خطوات التوسع في النظام التعليمي بما يكفل سد الفجوة بين الاحتياجات المتوقعة والعرض المتوقع[1].

كما يتم الاستعانة بطريقة تقدير الاحتياجات وفق اتجاهات الإنتاج وإنتاجية العمل. وطريقة النماذج الرياضية لاحتساب مستوى التشغيل، ورصد العوامل المؤثرة في إنتاجية العمل وتوقعاتها ثم النموذج الرياضى لضبط التنبؤ بالقوى العاملة.

مرحلة تقدير العرض من القوى العاملة:

يعتبر البعض من حيث التقدير أبسط الجوانب إذ يعتمد على إحصاءات التعليم والتدريب ودراسات السكان، وجميع الإحصاءات والمعلومات التي يمكن استخدامها في التنبؤ بحجم ومستويات تغير العرض من قوة العمل للسنوات القادمة بدرجة عالية من الدقة[3].

ويتم تقدير العرض من القوى العاملة حسب المهن والمستوى التعليمي على أساس تقدير السكان في المستقبل، موزعاً بحسب العمر والنوع بالاعتماد على الإحصاءات الحيوية والهجرة، وغيرها. ونسب المساهمة في النشاط الاقتصادي، ونسب الاستيعاب تمهيداً لتقدير قوة العمل بناءً على العرض المتوقع من أجهزة التعليم والتدريب وما إليها لتحديد العجز أو الفائض، ثم تحديد العبء الملقى على التعليم للاقتراب من العرض المتوقع. **ومن أهم العوامل التي تؤثر على حجم العرض أبرزها:**

---

(1) أحمد عودة: النماذج الإحصائية في تخطيط التعليم، مرجع سابق، ص 25، 26، أيضاً: أحمد عبد الرحمن العاقب: التعليم العالى وإعداد القوى العاملة فى الوطن العربى (فى) التعليم العالى والتنمية فى الوطن العربى، المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي المنعقد في الجزائر مايو 1891، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس، 1983)، ص 111.

(2) Parens, Herbert: Forecasting Educational Needs for Economic and Social Develoment (O. E. C. D., Paris 1962), PP. 22 - 23.

(3) راجع: أحمد عودة: النماذج الإحصائية في تخطيط التعليم، مرجع سابق، ص 49.

- الداخلون إلى قوة العمل ونوعيتهم عن طريق التعليم والتدريب.
- العوامل الحافزة من مهنة إلى أخرى مثل الأجور وغيرها.
- الترقي في السلم الوظيفي عن طريق التعليم ثم التدريب.
- الخارجين عن قوة العمل بسبب الوفاة أو التقاعد أو المرض أو الهجرة أو الظروف المفاجئة الطبيعية والاجتماعية و السياسية.
- التقدم التكنولوجي ودوره في تقليص دور الإنسان المباشر في عمليات الإنتاج.
- العمالة الوافدة[1].

مرحلة الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة:

وتتضمن مقارنة القوى العاملة المتاحة (عرض) بالاحتياجات منها (طلب) بغية تحديد الفائض أو العجز المقدر، وبيان ذلك في فئات وظيفية ومهنية، وترجمتها إلى مستويات تعليمية وتدريبية(٢)، ثم تقدير العرض المتوقع من المؤهلات التعليمية حسب إمكانية التعليم الحالية والمتوقعة، وحساب معدلات الضياع نتيجة للوفاة أو الخروج من قوة العمل أو الهجرة.

وبعد تحديد وتقرير الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة في كل مهنة وكل مستوى وظيفي وترجمتها إلى حاجات تعليمية؛ يعبر عنها بعد ذلك بصورة أهداف تربوية تمثل ناتج النظام التعليمي وسياسته. وهنا يتم التدخل المسحوب لإعادة توجيه التعليم نحو أهداف تخطيطية، ثم تعديل سياسته التعليمية بحيث يمكن الربط بينه وبين الاحتياجات منه للوصول إلى خلق نوع من التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة، والربط الأمثل بين تخطيط القوى العاملة وتخطيط التعليم[2]. كما ينبغي اتخاذ الخطوات الضرورية لتطوير أجهزة التدريب والتأهيل المهني كي تغطي أية ثغرات بين الطلب والعرض من المهن المختلفة[3].

---

(1) عبد الرحمن محمد عبد الرحمن: تخطيط القوى العاملة وأثره في تحقيق الكفاية الإدارية، مرجع سابق، ص 4.

(2) نفيسة محمد باشري: اتخاذ القرارات الخاصة لمعالجة الفائض أو النقص في القوى العاملة مستقبلاً، مؤتمر تخطيط القوى العاملة المنعقد في الفترة 10 - 12 أكتوبر 1982، جزء 3، مرجع سابق، ص20.

(3) على حافظ منصور: دور الأجور والحوافز في تخطيط القوى العاملة، المؤتمر الأول لتخطيط القوى العاملة، 1974، ص12.

مرحلة وضع خطة التعليم والتدريب:

وهي المرحلة الحاسمة التي تتجمع عندها المراحل والخطوات السابقة والعملية التي تبدأ عندها عملية خطة إعداد القوى العاملة. فبعد تقدير الطلب والعرض والموازنة بينهما من العمالة حسب كل مهنة ومستوى وظيفي يتم ترجمتها إلى ما يقابلها من حاجات تربوية والتي سيتم تكوينها من قبل النظام التعليمي خلال الفترة المحددة وعلى ذلك سيتحدد المقدار الإضافي الجديد الذي يتوجب أن تضيفه الخطة إلى ناتج النظام التعليمي القائم للوفاء بالاحتياجات من القوى العاملة[1].

ويتم وضع خطة التعليم إلى جانب التحضيرات السابقة، على الآتي:

1- تقدير العرض المتوقع من المستويات والمؤهلات التعليمية التي سوف تلتحق بسوق العمل، مع استبعاد معدلات الوفاة والخارجين عن قوة العمل والهجرة... إلخ.

2- تقدير الأعداد الإضافية التي يجب على خطة التعليم الوفاء بها، وهذا يتطلب:

- معرفة الأعداد المطلوبة لتأهيلها وتدريبها خلال الفترة المحددة.
- الجهد التوسعي المطلوب في نظام التعليم.
- التوقف الطلابي داخل التعليم وحساب معدلات الهدر.
- كفاية العملية التعليمية وعلاقتها بالمواصفات المطلوبة للخريجين.

3- تعيين الأهداف العينية للخطة ومشاريعها المختلفة.

4- تحديد الكلفة اللازمة للإنشاءات والخدمات التعليمية ومصادر التمويل.

5- دراسة مختلف الاحتمالات والتغيرات التي قد تطرأ على التنفيذ.

مميزات مدخل إعداد القوى العاملة:

يثير مدخل تخطيط القوى العاملة جدلاً وخلافاً بين المخططين التربويين ما بين مؤيد ومعارض، ومازال مستمراً. ولكن كفة الأنصار بدأت تميل نحوهم تنظيراً وتطبيقاً وبظهور تقنيات وأساليب تساعدهم على الضبط والتحكم في هذا المدخل وشيوع استخدام هذا المدخل - رغم صعوباته الفنية للدول النامية. **ولعل مميزات هذا المدخل، ما يلي:**

1- يفيد في ترجمة السياسة القومية وخطط التنمية الاقتصادية إلى واقع محسوس من خلال ارتكازها على تنمية المصادر البشرية باعتبارها هدف التنمية ووسيلتها.

2- يعمل على تقدير الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة حسب القطاعات والمهن والوظائف

(1) عبد الله عبد الدائم: التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص 228.

ومستوياتها التعليمية، والوصول إلى مرحلة من التوازن بين العرض والطلب، ويبين أوجه القصور في هيكل القوى العاملة وهيكل التعليم.

3- يهدف الوصول إلى حالة من التشغيل الكامل للقوى العاملة الموجودة والمنتظرة على النحو الذي يكفل حق العمل المستقر والمجزي لكل مواطن وبالتالي تحقيق الاستغلال الأمثل للموارد البشرية[1].

4- تحسين دوافع وقدرات عناصر قوة العمل بزيادة الارتقاء والمعرفة بالوظائف[2].

عيوبــــه:

الواقع أن هذا المدخل يعترضه بعض أوجه القصور، بعضها لا تعود إليه كتقنية للتخطيط، ولكن إلى متغيرات أخرى في البناء الاقتصادي والاجتماعي وقصور أدوات التنبؤ. **وهذه العيوب:**

1-ينقص من الهدف الأسمى للتربية، وتقصره على محددات اقتصادية، فيتجاهل الأدوار التربوية والنفسية والثقافية ثم الحضارية للتربية، ويرى البعض أن توجيه خطط التعليم على أساس احتياجات المجتمع من العمالة تجاهلاً لذاتية الفرد واحتياجاته الذهنية والثقافية. ثم أنه يربط الطلاب ومؤسساتهم بقطاعات معينة من العمالة فيضيق نمو التعليم في بعض أنواعه[3].

2-ضعف أساليب التنبؤ بالنمو الاقتصادي على المدى البعيد، وكذا التنبؤ بالتغيرات الإنتاجية وصعوبة التنبؤ بالمشكلات المتضمنة للتغير السريع والمستمر في التكنولوجيا، وهذه التنبؤات لا توصل إلى حقائق ثابتة، ويؤدي هذا إلى تقديرات خاطئة للقوى العاملة.

3-صعوبة التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وبخاصة على المدى الطويل وعدم وجود معايير وأساليب لتقدير هذه الاحتياجات وترجمتها إلى متطلبات تعليمية أو تدريبية[4].

4-صعوبة تحديد الأعداد المطلوبة مستقبلاً من المؤهلات الجامعية لقطاعات العمل تحديداً كيفياً، وصعوبة تغيير المجتمع الطلابي على المدى القصير. وقد يقوم النظام التعليمي بتعليم وتدريب

---

(1) عبد الغنى سعيد: المعوقات الأساسية والأهداف العامة لتخطيط القوى العاملة، المؤتمر الأول لتخطيط القوى العاملة، مرجع سابق، ص68.

(2) مختار حمزة: تخطيط القوى العاملة، أهدافه ووسائله (القاهرة، معهد التخطيط القومي، مذكرة رقم 5415، فبراير 1970، ص1.

(3) مصطفى كمال حلمي: حركة التعليم في مصر بين الماضي والحاضر والمستقبل، بعض مبادئ واتجاهات الإصلاح، استنسل موثقة 1974، ص37.

(4) UNESCO: Education Planning to World Survey of Problems and Prospects, (Op. Cit) P. 122.

أفراد لصناعات ومهن تتغير بسرعة وغالباً ما تكون العلاقة بين المهنة والتعليم ضعيفة حتى في المستويات المتخصصة التي تحتاج إلى مهارة عالية(1).

5- عدم توافر البيانات والإحصاءات التفصيلية والدقيقة وبخاصة في البلدان النامية. وعلى الرغم من ذلك فقد أمكن التغلب على الكثير من هذه الصعوبات بتطوير أساليب التعليم، وتنوع أساليب ضبط هذا المدخل والتحكم في عملياته وإجراءاته. إذا كانت هناك بعض أوجه القصور، فإنها لا تمنع الأخذ به وتكيفه حسب البيانات والمعلومات وظروف البلد.

رابعاً: مدخل الكلفة والعائد:

ارتبط هذا المدخل بنظرية الاستثمار البشري القائم على فكرة أو معادلة أن التعليم الذي يتلقاه الفرد من حيث المعارف والمهارات والعادات تؤثر بطريقة مباشرة على النشاط الاقتصادي والإنتاجي والدخل القومي والفردي كغيره من أنواع الاستثمار في القطاعات الاقتصادية، بل أن الاستثمار البشري أبلغ أنواع الاستثمار وأكثره مردوداً من صناعات أخرى.

وأدت هذه النظرة إلى تحويل الانتباه نحو العائد الاقتصادي من التعليم الذي يعود للمجتمع والفرد، حيث يتمثل العائد المجتمعي في زيادة الإنتاج وتحسنه فتتحقق التنمية. والعائد الفردى يتمثل في ارتفاع الدخل الذي يختلف تبعاً لنوع التعليم الذي يعكس نوع الاستثمار فيه. كدليل على كمية الأرباح، بالإضافة إلى المنافع الاجتماعية والسياسية المتمثلة في المجتمع الأكثر ثقافة وحيوية، وأسلم صحة وأنضج فكراً واستنارة(2).

وتقوم هذه الطريقة على تخطيط التعليم بإعادة تركيب النظام التعليمي ككل مرتبطاً بنمو الاقتصاد(3)، ويتم تقدير أعداد الطلاب اللازمين لكل مستوى تعليمي، وتوزيع الانفاق المتاح على المرحل التعليمية، وإجمالي حجم الإنتاج كعائد مجتمعي، والفروق في الدخول الفردية كعائد فردى بحسب نوع التعليم المستمر.

ويعير مخططوا التعليم من الاقتصاديين اهتماماً كبيراً لهذا المدخل على أساس أنه يؤدي إلى الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وأنه أسلوب مناسب لإمكانات البلدان الفقيرة التي تعاني من ضعف الموارد المالية، كما أنه يحدد حجم ومستوى النظام التعليمي بحيث تتوقف مخرجاته مع متطلبات الإنتاج والتنمية، ويترتب على ذلك القضاء على فائض المتعلمين والبطالة المهنية(4).

---

(1) راسل ج. دايفز: تخطيط تنمية الموارد البشرية، ترجمة سمير لويس وأحمد التركي (القاهرة، الأنجلو المصرية، 1979)، ص 60، 61.

(2) M. Blaug: Economics of Education, Penguing Modern Economics, PP. 87, 89.

(3) إبراهيم عصمت مطاوع: التخطيط للتعليم العالى، مرجع سابق، ص 66.

(4) Maureen Woodhall: Cost-Benefit Analysis in Educational Planning (Unesco, IIEP, Printed in Belgium, 1970) P. 25.

ورغم صعوبة قياس العائد الاقتصادي للتعليم فقد ظهرت طرق ونماذج علمية لتخطيط التعليم وفقاً لهذا المدخل والعائد الاقتصادي منه، منها:

- العلاقة بين الانفاق على التعليم وتكوين رأس المال البشري.
- القيمة الاقتصادية للتعليم العالي.
- تجديد إسهام التعليم في الإنتاج القومي الكلي.
- قياس العائد على الفرد من الانفاق على التعليم.
- دراسة العلاقة بين نسب المقيدين في التعليم والنمو والإنتاج الكلى.

من عيوب هذا المدخل صعوبة قياس العائد من التعليم، بل واستحالتها أحياناً، وإغراق التربية في الأساليب الاقتصادية، البحتة، دون النظر إلى أهدافها الأخرى، وإهمال جانب التوظيف.

ويشير البعض إلى الصعوبات المنهجية لقياس العائد من التعليم، منها:

- صعوبة القياس الكمي لأشياء غير مادية.
- صعوبة قياس أثر التعليم وحده على إنتاجية العمل.
- عدم دقة استخدام الأجر كمؤشر أو دليل على الكفاية.
- تأخر ظهور العائد الاقتصادي للانفاق على التعليم.
- إهمال دراسة إثر الجانب الثقافي والأيديولوجي للتعليم.
- تجاهل دور العلم والبحث العلمي[1].

خامساً: مدخل النماذج:

من الطرق الجديدة لتخطيط التعليم استخدام النماذج بأشكالها المتباينة البسيطة والمعقدة، الجزئية والكلية، الكمية والكيفية. والنماذج عبارة عن تمثيل نظرى للواقع يعمل على إدراك العلاقات والمتغيرات المتداخلة والمتشابكة لهذا الواقع والتحكم فيه والتنبؤ به. لذلك فهو يصور الواقع على شكل دوال رياضية[2].

وتوجد ثلاثة منطلقات للنماذج العامة، هي:

- منطلق مجموعة الأهداف السياسية أو الثقافية أو الاجتماعية.

(1) محمد نبيل نوفل: التعليم والتنمية الاقتصادية، مرجع سابق، ص 309، 310.

(2) O. E. C. D.: Mathematical Modes for the Education Sector (D. E. C. D., Paris, 1973) P. 12.

- منطلق التقديرات المتاحة للموارد البشرية والمالية المخصصة للتعليم والتدريب.
- منطلق قوة العمل[1].

ويرى «دافيز» أن التخطيط يجب أن يبدأ من هذه الأسس ولكنه يؤكد بأنه لا يوجد في الوقت الحالي نموذج يستطيع أن يتناول هذه الجوانب[2].

ومدخل النمذجة يكون على أشكال وصور متعددة، فقد يكون عينات مجسمة مركبة أو بسيطة، أو طرقاً إحصائية أو نماذج رياضية، كأساليب البرمجة الخطية وغير الخطية، ونماذج المحاكاة، وبحوث العمليات، ونظرية الألعاب، وأسلوب بيرت، وأساليب الضبط السيبرناطيقي، وغير ذلك من الأساليب الحديثة التي تتناول تخطيط التعليم كمرحلة أو مؤسسة أو قطاع في النظام الاقتصادي والاجتماعي.

وهناك تصنيفات عدة للنماذج كمدخل لتخطيط التعليم، حيث قامت منظمة (O. E. C. D.) بتجميع ما يزيد على 130 نموذج، إما على أساس اتخاذ القرارات أو على أساس عمل النماذج، أو مجالاتها أو الهدف منها والمستوى الذي نريد أن نبلغه[3].

ومن النماذج الشائعة الاستخدام في تخطيط التعليم:

- نماذج على المستوى الجزئي وتعمل داخل نظام التعليم حيث تتضمن العملية التعليمية ذاتها والنواحي النفسية والسيكولوجية... إلخ.
- نماذج على المستوى التجميعي، وتشمل النظام التعليمي كله أو أجزاء منه. وتنقسم إلى نوعين أحدهما يسمح بالاختيار بين بدائل والآخر لا يسمح[4].

ويؤخذ على مدخل النماذج أن هناك صعوبات ومشكلات تواجهه، فالتعليم كعملية معقدة ليس من السهل معرفة كل العلاقات المتشابكة التي تربط بين عناصره واحتمالات تغيرها من وقت لآخر ويخضع لمؤثرات غير مباشرة مما يجعل بناء نموذج يتلاءم مع الوضع أمراً صعباً. كما لا تقدم أغلب نماذج تخطيط النمو التعليمي نمطاً كاملاً لجميع جوانب عمليات التعليم والتعلم، غير أن أهم ما يعترضها نقص البيانات والاحصاءات الدقيقة لبناء النماذج، وهذه المشكلة تكون أكثر حدة في الدول النامية.

---

(1) راسل دافيز: تخطيط تنمية الموارد البشرية، مرجع سابق، ص 239.

(2) المرجع السابق، ص 240.

(3) H. Parnes: Forcasting Education needs for Education and Social Department (O. E. C. D., Paris, 1972).

(4) راسل دافيز: مرجع سابق، ص33.

تقنيات التخطيط التربوي:

انقضى الوقت الذي كانت فيه الأساليب الكمية تستأثر - إلى حد كبير - بتخطيط التربية حتى أخذت تتزايد - منذ الخمسينيات - أساليب وتقنيات التخطيط التربوي التي انتقلت من الميدانين العسكري والصناعي، عن طريق التخطيط العام ثم تطورت هذه التقنيات تدريجياً، بفضل التقدم العلمي والتكنولوجي، ونتج عنها ثورة هائلة في مناهج البحث وأدواته، وما وفرته من أساليب ووسائل جمع وتصنيف وتحليل البيانات والمعلومات وتوظيفها، بصورة مكنت التخطيط التربوي من إحراز تحولات جذرية في بنى التربية وأساليب تطويرها فكراً، ومنهجاً، وطرائق، قوامها التكنولوجيا الذهنية الجديدة، وعمادها إطار فلسفي جديد، جوهره أن مستقبل التربية في أي مجتمع ليس له بديل واحد وطريق واحد، ولكن أمامه أكثر من بديل، والتخطيط أداة لاكتشاف البديل الأمثل والطريق المناسب للوصول إليه أو الاقتراب منه.

ولما كان التخطيط نشاط يتم في المستقبل فإن قراءة هذا المستقبل والتنبؤ به يتوقف على الأساليب المتسخدمة منه، وقدرتها على التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، واكتشاف متغيراته وقواه الحاكمة. والتخطيط الجيد هو الذي يبنى على المداخل الملائمة والتقنيات الدقيقة التي إذا كانت تنظم عملياته وترتبها منطقياً وتترجمها إلى أنشطة وأعمال تمارس في الواقع فإنها تمكنه من التدخل الواعي المحسوب في تشكيل المستقبل برؤية وهدوء، وبصورة أقرب إلى ما هو مرغوب ومنشود.

ونظراً لتعقد ظروف المجتمعات وظهور مشكلات مركبة، ووجود العديد من المؤثرات المتباينة على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، حتى ما يعود منها إلى الماضي، فقد تنوعت تقنيات وأساليب التخطيط وزادت مستويات تعقدها لدرجة أن البعض منها بلغ حداً بعيداً من التعقيد ويستخدم أساليب مركبة متفاوتة ومتكاملة، بنماذج رياضية متقدمة. وتضم فرق عمل من مختلف التخصصات، وتعتمد على الحاسب الآلي بدرجة أساسية وإن كان أغلبها - إن لم يكن جميعها - في الآونة الأخيرة تستخدم الحواسب الآلية.

وإذا كانت تقنيات التخطيط التربوي ووسائله قد أثمرت في تطوير نظم تربوية ملائمة ببيئاتها واحتياجات خطط التنمية فإن ذلك يرجع إلى تطور تلك التقنيات وتنوعها على نحو ساير تطور نظم التربية وأهدافها وغاياتها.

وعلى أية حال هناك العديد من التقنيات والأساليب المختلفة للتخطيط التربوي، تندرج من السهل إلى المعقد، ومن الجزئي إلى الشامل، ومن قصير المدى إلى طويل المدى، ومنها ما هو أساسي ومنها ما هو مساعد... إلخ، غير أنه يمكن الإشارة إلى أن أكثرها شيوعاً واستخداماً مصنفة على النحو التالي:

- الأساليب التقديرية والكمية، ومنها: القيد المدرسي، التدفق الطلابي، الانحدار الخطي.
- أساليب بحوث العمليات: تحليل النظم، البرمجة الخطية، أسلوب بيرت التحليل الشبكي)، نظريات المباريات والميزانية المبرمجة... إلخ.
- أساليب التنبؤ وتقسم إلى نوعين هما:

الأساليب النوعية: ومن بينها أسلوب دلفي، السيناريو، والتنبؤ:

- الخيالي، تحليل السلاسل الزمنية، وإسقاطات الاتجاه، وغيرها.
- النماذج السببية: ومن بينها نموذج المدخلات والمخرجات، تطيل الارتباط المتعدد، تحليل الانتشار، وغيرها...
- أساليب رياضية: نموذج المحاكاة، تحليل أثر الاتجاه، التحليل المورفولوجي، مونت كارلو، وغيرها...

والواقع أن استخدام هذه الأساليب ليس بالأمر السهل، فهي مشتقة من واقع الدول المتقدمة، ومستوى تطورها ومصممة لمعالجة أمور وغايات تناسبها، وبالتالي فإن تطبيق البعض منها في الدول النامية يحتاج إلى تكيفها لواقع هذه البلدان وتحويرها بما يلائم طبيعة التربية وأهدافها وتحتاج إلى اشتراطات وتدابير تكون أكثر تجاوباً مع ظروفها، وتتميز بسمات وخصائص نابعة من ظروف هذا البلد وتحدياته. وفي الوقت نفسه فإن هذه التقنيات أكثر طلباً وحاجة للبلدان النامية للتغلب على أزمة التربية ومساعدتها في اجتياز طريق التنمية والتقدم المناسب لإمكاناتها وظروفها، والاستخدام الأمثل لمواردها...

وسوف تقتصر هذه الدراسة على شرح بعض التقنيات الواسعة الاستخدام في التخطيط التربوي في الدول النامية بخاصة والتي تناسب إلى حد كبير ظروف التربية وأغراضها وأكثرها فائدة، ذلك فيما يلي:

أولا: طرق تقدير القيد المدرسي في المستقبل:

من أقدم الطرق الكمية التي سيطرت على التخطيط التعليمي في العقود الأولى من نشأة التخطيط في الربع الثاني من القرن العشرين غير أن أهميتها تضاءلت نتيجة لظهور أساليب وتقنيات متطورة تتميز بالعمق والشمول ولها إمكانات فائقة ليس من الناحية الكمية وقدرتها التنبؤية، وإنما أيضاً النواحي الكيفية وسعة تناولها للعديد من المتغيرات والمؤثرات المختلفة المباشرة منها، وغير المباشرة، القريبة منها أو البعيدة، فضلاً عن قدرتها التنبؤية القصيرة أو الطويلة المدى. ومع ذلك فمازالت لهذه الطرق مجالاتها وعملياتها في التخطيط التربوي ولاسيما في دول العالم الثالث.

وطريقة تقدير القيد المدرسي كغيرها من الأساليب الكمية ظهرت لمواجهة المطالب المتزايدة على التعليم نتيجة للتغيرات التي شهدتها المجتمعات المعاصرة والاعتراف بأن التعليم ليس عاملاً رئيسياً في تحقيق التنمية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي وإنما لكونه حق شرعي لكل إنسان، وعلى الدولة تقديمه لكل أبناء المجتمع دونما تمييز، بالإضافة إلى أن التعليم أصبح أساس المواطنة الواعية والعمل والإنتاج في المجتمع المعاصر على الأقل في مراحله الأولى التي تعرف بالتعليم الإلزامي الذي يختلف مداه الزمني من بلد إلى بلد آخر، وما ترتب على ذلك من إقرار مجانية التعليم، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع على حد سواء، وغير ذلك من المفاهيم والمصطلحات التي أصبحت كمبادئ وموجهات حاكمة لسياسة أي بلد معاصر مهما كانت عقيدته الأيديولوجية، أو اختلفت صور تطبيقاتها في ميدان التربية ولمواجهة الطلب المتزايد على التعليم ظهرت طرق القيد المدرسي كأسلوب يهدف إلى التنسيق بين نمو أعداد التلاميذ، ونمو التعليم الموازي والمواكب لأعداد الداخلين. ثم تشخيص الواقع التربوي ومدى وفائه باحتياجات السكان في سن التعليم إلى غير ذلك من الأمور التي سيلي شرحها.

ولتقدير القيد المدرسي، هناك طريقتان أو مدخلان:

1- أحدهما مبني أساساً على مستوى القيد المدرسي الجاري، والنسب التقديرية لإجمالي الداخلين في نظام التعليم أو الخارجين منه من إجمالي السكان في سن التعليم.

ويطلق على هذا المدخل (طريقة فوج الصف)[1].

2- أما الطريقة الثانية فتعتمد بصورة مباشرة على التقديرات المستقبلية للسكان في العمر المدرسي، والنسب المستقبلية للقيد المدرسي، ويطلق عليها (طريقة نسب القيد).

تستخدم طريقة فوج الصف الدراسي وبيان عن النجاح والرسوب والتسرب بكل صف دراسي، ولعدد كافي من السنوات، بالإضافة إلى التقديرات الحالية للسكان في العمر المدرسي حسب النوع والعمر، وبناء على ذلك يمكن إجراء تقديرات القيد المدرسي في المستقبل.

وإذا ما كانت بيانات القيد المدرسي ليست على درجة كبيرة من التفصيل تستخدم طريقة نسب القيد.

ويكفي أن توجد بيانات عن السكان في العمر الدراسي من التعدادات الحديثة أو التقديرات الحالية. وبيانات عن القيد الحالي لتقدير القيد المدرسي في المستقبل.

---

(1) استخلصت هذه الطريقة من كتاب: بانج ألفريد ليو، تقدير القيد المدرسي في البلاد النامية - كتب في الأساليب المنهجية، ترجمة محمود إبراهيم خليل، اليونسكو، المركز الديمغرافي بالقاهرة، شركة الإعلانات الشرقية، د. ن.

المراحل العامة لطرق تقدير القيد المدرسي في المستقبل:

الواقع أن هناك خطوات تفصيلية دقيقة خاصة لكل واحد من طريقتي تقدير القيد المدرسي في المستقبل، تعتبر أي منها (الخطوات) بمثابة مواصفات خاصة لعملية التطبيق والتنفيذ غير أن هناك خطوات عامة أياً كانت الطريقة المستخدمة فيها وذلك على النحو التالي:

1- مرحلة جمع وإعداد المعلومات الأساسية؛ وتتضمن جمع أربعة أنواع من المعلومات الأساسية يحتوي النوع الأول بيانات خاصة عن الحجم المتوقع للسكان في السن المدرسي في الفترة الزمنية المراد إجراء التقدير المستقبلي لها، حسب العمر والمناطق... إلخ، وإذا لم توجد هذه التقديرات المستقبلية يجب إعدادها بحسب الطرق المعمول بها.

ويشتمل النوع الثاني من المعلومات على الأرقام السابقة والحالية لإعداد التلاميذ المقيدين بالمدارس في كل مستوى ومراحل التعليم، وعدد التلاميذ الذي يتسربون في كل سنة والمقبولين الجدد والمعلومات التفصيلية والمتعلقة بقيد التلاميذ منذ التحاقهم حتى إتمامهم المقرر الدراسي.

ويتضمن النوع الثالث من المعلومات استخراج النسب والمعدلات الخاصة بالقيد المدرسي حسب العمر والنوع، ومعدل نموه السنوي، وبحسب الصفوف الدراسية، والمرحلة التعليمية ككل، إلى السكان في سن هذا التعليم وكذا معدلات تقدم الفوج داخل النظام التعليمي خلال عدد معين من سنوات الالتحاق - النجاح - الرسوب - التسرب - ثم التخرج.

أما النوع الرابع فيختص بأهداف السياسة التربوية التي تؤثر في توجيه وسرعة تنمية التعليم والقيد المدرسي.

2- وضع مجموعة من الافتراضات الخاصة بالاتجاهات المستقبلية للقيد المدرسي ومعدلاته ونسب تدفق الأفواج شاملة لفصول التعليم موزعة على أنواع التعليم ومؤسساته ومناطق البلاد، وكلما كانت هذه الاقتراحات مبنية على أساس سليم فمن الممكن إجراء الإسقاطات بعدد أكبر من الأمان، والاقتراب من الواقع المحتمل حدوثه بالنسبة للقيد المستقبلي.

3- تحليل جمع البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها لاستنباط الخصائص والأبحاث الرئيسية لعمل تقديرات عن القيد المدرسي في المستقبل منها إجمالي القيد المدرسي ونموه وتوزيعه حسب مستوى التعليم ونوع الدراسة ثم حساب النسب الملائمة مثل نسب التقدم بالصف الدراسي - الرسوب - التسرب ...... إلخ، نسبة الداخلين إلى الخارجين.

4- عمل تقديرات عن القيد المدرسي في المستقبل، وذلك لعمل بعض التقديرات المبدئية وذلك لتكوين فكرة عن النسق العام لحجم القيد.

وإذا ما كانت النتائج المتحصلة مطمئنة ومقنعة فيمكن الاستمرار في عمل حسابات أكثر دقة

وتنقيحاً، وبالعكس إذا كانت النتائج المتوصل إليها غير دقيقة فيمكن إجراء التعديلات الضرورية، وهكذا حتى تحصل على التقديرات القريبة من الواقع.

5- اختبار التقديرات، وذلك بوضع البيانات المشاهدة للسنوات الماضية جنباً إلى جنب مع البيانات التقديرية للسنوات المستقبلية، وأرقام القيد لمختلف سنوات التعليم، وجميع العناصر الداخلة في عمل التقديرات، وبهذه الطريقة يمكن أن نقتنع بتناسق البيانات ومفعولية الفروض ودقة الحسابات.

وبعد انقضاء العام الأول، أو بعض السنوات المستهدفة فيمكن مقارنة تلك التقديرات بالقيد المدرسي التعليمي للتعرف على مدى اقتراب التقديرات من الواقع الحقيقي. وعلى أساس ذلك يمكن التأكد من سلامة التقديرات والاطمئنان إليها، أما إذا حدث اختلاف كبير فيمكن إعادة النظر في الخطوات السابقة، وإعادتها من جديد، وهكذا حتى نصل إلى الصورة المعقولة[1].

ثانياً: الخريطة التربوية

أسفرت التجارب السابقة لتطبيقات التخطيط التربوي في بلدان العالم الثالث بخاصة عن عيوب وأوجه قصور، تمثلت في عدم تحقيق بعض الأهداف الجوهرية للتخطيط التربوي في أحداث النمو المتوازن للخدمات التعليمية بين المناطق والفئات، تطبيقاً لمبادئ تكافؤ الفرص التعليمية ولتحقيق ديمقراطية التعليم الذي أعلنته الدول وتلتزم به في سياساتها الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى الرغم من تطبيق أسلوب التخطيط الإقليمي للتعليم من حيث تركيزه على البعد المكاني والزماني من أجل التوزيع المناسب للخدمات التعليمية بحسب ظروف وإمكانات وكذا احتياجات كل إقليم أو منطقة منها، إلا أن الاختلال العام لنمو التعليم بين أنواعه وبين المناطق المختلفة ظل السمة البارزة فكانت النتائج تزيد حدة الفوارق في نمو فرص التعليم بين مناطق الدولة وبين الذكور والإناث أو بين فئات معينة من السكان، علاوة على استمرار النظم التعليمية في شكلها ومحتواها التقليدي بعيداً عن خصائص المجتمعات المحلية ومتطلبات بيئاتها. وما ترتب على ذلك من اضطراب أوضاع التربية وتفاقم مشكلاتها وما نجم عنها من اختلالات في الواقع الاقتصادي والاجتماعي.

وتلافياً لعيوب التخطيط التربوي، وزيادة في رفع كفايته ظهرت منهجية جديدة أكثر عملية للتخطيط التربوي يطلق عليها الخريطة التربوية The School mapping، وظيفتها ترجمة التخطيط التربوي على المستوى المحلي في المقام الأول ثم الإقليمي والوطني بدقة وشمول، وذلك بتحويله إلى عمليات وأنشطة مفصلة وواضحة، لأنها بطبيعتها تمثل حلقة الوصل بين:

---

(1) للمزيد من التفاصيل راجع: بانج ألفريد ليو، المرجع السابق.

- وضع الخطط وتحديد الطرائق وأساليب تنفيذها.
- تحديد الأهداف العامة، وترجمة تلك الأهداف إلى نشاطات وبرامج عمل تمارس في الواقع.
- تحديد الأموال اللازمة على المستوى المركزي وتقدير الاحتياجات على ضوء الظروف المتاحة(1).

والواضح أن مفهوم الخريطة التربوية أكثر شمولاً وإتساعاً من مفهوم الخارطة المدرسية على أساس أن الخارطة المدرسية أداة لتحديد الأنشطة المدرسية داخل نظام التعليم بينما الخارطة التربوية مفهوم يتعدى الأنشطة السابقة ليشمل الأنشطة التربوية التي تتم داخل نظام التعليم أو خارجه كالمساجد والأبنية والمرافق المتاحة ومحاولة استغلال الإمكانات والموارد الحالية أو المتوقعة بما يحقق توزيع الخدمة التعليمية بالتساوي، وبالتالي بلوغ أهداف التخطيط وغاياته.

والخريطة التربوية ليست خريطة جغرافية - كما يرى البعض - يبين عليها مواقع المدارس الحالية وتعين نقاط الانتشار عليها في المستقبل، ولكنها أوسع من ذلك بكثير، حيث تتضمن دراسة الواقع التعليمي وتشخيص ووضع تصور مستقبلي لما ينبغي أن تكون عليه الخدمات التعليمية في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة وتوزيعها المتوازي والمتساوي بين مناطق الدولة وأعداد السكان ومتطلبات بيئتهم. غير أن الخرائط الجغرافية لها أهميتها إذ تعتبر خطوة جوهرية في إعداد الخريطة التربوية نظراً لما تتيحه من تفاصيل عن شخصية المناطق المختلفة القائمة أو المقترحة، والناتج النهائي للخريطة الجغرافية إنها تقدم إيضاحات دقيقة ودلالات مفيدة في تشخيص طبوغرافية كل منطقة وخصائها ومتغيراتها الاقتصادية والاجتماعية، ثم تتيح الاستخدام الأمثل لكل ما هو متاح، والمحتمل تواجده، بحيث أن كل خريطة جغرافية تصور مساحة أرضية معينة وتعكس واقعها فتتجمع العديد من الخرائط التفصيلية لكل منطقة، تؤلف مع بعضها أطلس يتضمن خرائط على المستوى المحلي وأخرى على المستوى الإقليمي وثالثة على المستوى القومي.

وتعرف الخريطة التربوية بأنها أسلوب علمي لتحليل جزيئات النظام التربوي وتشخيصه الدقيق في منطقة جغرافية معينة، أو البلد بأكمله لتجميع الموارد والإمكانات المتاحة لأفضل استخدام مستقبلي وذلك لمواجهة الاحتياجات التعليمية وتوزيعها المناسب وسبل الوفاء لها.

---

(1) حامد الخواص: دراسة حول الخارطة المدرسية في ج. ع. ى. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (صنعاء، استنسل، د. ن)، ص ع.

أهداف الخريطة التربوية[1]:

تسعى الخريطة التربوية إلى تحقيق عدة أهداف عامة، مهما اختلفت طبيعة كل منطقة لعل أهمها ما يلي:

- تقديم التعليم في مراحله الأولى لكل الأبناء الذين هم في سن التعليم أو الاقتراب منه ما أمكن ذلك بحسب الاحتياجات والموارد ثم إتاحة فرص التعليم بحسب الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية وبما يضمن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم.
- تحقيق المساواة في فرص التعليم المتوازنة بين أجزاء الإقليم الواحد وأقاليم الدولة والتوزيع العادل للموارد والامكانات البشرية والمادية والخدمات الاجتماعية التي تيسر ذلك.
- تسهم في تحسين كفاءة النظام التعليمي من خلال المدارس ومواقعها المناسبة والاستغلال الأمثل للمرافق والتجهيزات والموظفين مما يقلل من التكلفة ويزيد من فعالية أداءه.
- تعين على إصلاح البنى التعليمية والمناهج والطرائق بما يتلائم مع الاحتياجات والطموح.
- تساعد على الربط بين مراحل التعليم وأنواعه من خلال رسم شبكة المؤسسات التعليمية في مراحل التعليم وأنواع التعليم وتكاملها فيما بينها على المستوى الإقليمي والقومي.
- تمكن من اختيار أهداف التخطيط التربوي وفحصها إذا ما كانت واقعية أم متوافقة مع المخصصات ومواكبة للموارد المتاحة.
- تعيين الأساليب والإجراءات الواجب القيام بها.

مراحل الخريطة التعليمية:

هناك العديد من الخطوات والعمليات المتنوعة المتداخلة، والمتكاملة للخريطة التربوية يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: تشخيص الواقع الراهن للخدمات التعليمية من حيث توزيعها الجغرافي، وتقييم شبكة المدارس المتواجدة، وحصر الموارد البشرية من معلمين وموظفين وبيانات عن القيد المدرسي ومعدلات الاستيعاب ومقارنتها بالسكان في سن التعليم وتوزيعها بحسب المناطق ومراحل وأنواع التعليم وكذا الاختلالات الحادثة فيه إلى غير ذلك من الأمور التي تبين حالة التعليم.

---

(1) راجع: حامد الخواص، مرجع سابق، (3، 4).

أيضاً: سلوى أحمد طائع: استخدام أسلوب الخريطة المدرسية كأداة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس كلية التربية 1988م، ص32، 33.

ويفيد تشخيص الواقع في إبراز مجالات الإنماء الواجب اتخاذها وأوليات البدء فيها.

ثانياً: الاسقاطات والتنبؤ المستقبلي بأعداد السكان في سن التعليم الأولى ثم المراحل التي تليه حسب العمر والنوع في سلسلة زمنية معينة في كل منطقة لتحديد الأعداد المتوقعة التي ستلتحق بالتعليم ومعدلات الاستيعاب وإسقاط معدلات التدفق للوقوف على قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ والانتقال بها من صف إلى صف آخر ومن مرحلة لأخرى، وذلك لمعرفة الهدر التربوي وحجمه، ووسائل مواجهته.

وهنا يمكن عمل تقديرات للقوي العاملة المحتمل تواجدها في التعليم من معلمين وموظفين إلى آخر ذلك، ثم إجراء تقديرات للموارد المالية المحتمل توافرها مع بيان مصادرها سواء على المستوى المحلي أو المركزي ومدى وفائها بالاحتياجات التربوية والمقترح إضافتها.

ثالثاً: تقدير الاحتياجات التعليمية للمناطق والفئات ونوعها، والحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية المطلوبة مثل المعارف والخبرات والمهارات، وهذا يفرض تحديد المؤسسات التعليمية ومحتوى برامجها للوفاء بتلك الاحتياجات.

رابعاً: القيام بالموازنات المختلفة بين الواقع وما ينتجه، والمستقبل ومتطلباته، أو بمعنى آخر المقابلة بين الموارد والإمكانات المتاحة في الوحدة الجغرافية ومدى قربها أو بعدها عن الصورة المنشودة للتعليم، ومن هذه المقابلة تتحدد نواحي العجز، ومصادر الوفاء بها محلياً أو مركزياً واستنباط الوسائل للاستغلال الأمثل لما هو متاح.

هذه الموازنة تمكن من معرفة خطوط الحركة ومسارات العمل التي يتعين اتباعها لتنفيذ الخطة التربوية في كل منطقة، مع الأخذ بالاعتبار العوامل المؤثرة، واختيار البدائل الأكثر ملائمة للواقع ونقيد الموازنة أكثر مما نقيد في حالة التعليم المتخصص والجامعي، لأن نموهما يجب أن يرتبط بالاحتياجات منه أولاً، فإذا كان من الواجب الأخذ بعين الاعتبار توزيعه الجغرافي، إلا أن الاهتمام به يجب أن يتم على المستوى القومي لإجراء التوازن بين أقاليم الدولة.

خامساً: متابعة الخريطة التربوية، فلما كانت الخريطة التربوية وسيلة لترجمة التخطيط في الواقع وتحويله إلى أنشطة وبرامج عمل تنفذ في مسافة جغرافية محددة، فمن الضروري متابعة تنفيذ الخرائط التربوية للتأكد من أنها تسير في الاتجاه المعد لها، واتخاذ التدابير الكفيلة بتوجيه الموارد نحو الاستخدامات المحددة لها.

وتتيح المتابعة على المستوى الإقليمي والمركزي فرصة التغلب على ما قد يطرأ من ثغرات وصعوبات في تنفيذ الخرائط محلياً.

وأياً كانت المبررات التي حالت دون استكمال الخطوات الأخيرة من الخرائط المدرسية ووضعها

موضع التنفيذ فإنها وفرت قاعدة كبرى من البيانات والمعلومات، وقدمت العديد من الأسس لتنمية نظام التعليم.

ويمكن استخلاص ما تستهدفه الخريطة التعليمية فيما يلي:

- تقويم الموقف التعليمي بإعطاء صورة عن الخدمة التعليمية وتوزيعها وتقدير المستفيدين منها، وتوزيع شكبة المدارس.
- تعزيز تصميم التعليم الابتدائي، بوضع مؤشرات النمو المدرسي في المناطق المختلفة بالدولة.
- توسيع فرص النمو المتساوي والعادل للتعليم بين أبناء ومناطق المحافظات.
- توجيه الاهتمام نحو المناطق المحرومة.
- مجالات الاستفادة من الامكانات والموارد المتاحة لتيسر تقديم العملية التعليمية.
- رفع كفاية المؤسسات التعليمية، وزيادة فعاليتها.
- وهدفت الخريطة التعليمية من الناحية الفنية[1] إلى:

* جمع المعلومات الفنية المفصلة بكل مدرسة.
* تحديد المال اللازم للاستبدال والصيانة.
* معرفة أعداد المدارس القائمة والمدارس التي تحت التشييد، وما تحتاجه من مال لإكمالها والمدارس المطلوب تشييدها في كل محافظة.
* وضع سجلات للمدارس القائمة، والخدمات التعليمية المتوافرة فيها بغية تحديد أي إضافات أو صيانة... إلخ.

أسلوب النظم System Approach:

يعتبر مدخل النظم من أهم الأساليب الحديثة المستخدمة في الإدارة والتخطيط وفي أي نظم اجتماعية واقتصادية، ومن أبرز مناهج البحث ظهر هذا الأسلوب في بداية الأمر في الميدان العسكري والصناعي ثم انتشر استخدامه في العلوم الطبيعية فالعلوم الاجتماعية ومنها التربية، ليحتل مكانة عالية بين مناهج البحث ويتصدرها، حتى بات يشكل فلسفة وطريقة جديدة للتفكير، ليس لكونه أصبح يمثل نظرية للمعرفة، بل أيضاً منهجاً للعمل العلمي المنظم.

---

(1)حامد الخواص، مرجع سابق، ص 330.

وفي البداية يحسن وضع الحدود الفاصلة بين مصطلحات النظم التي يشيع ترادفها والتفرقة بين المعنى والاستعمال وذلك فيما يلي(1):

- **نظرية النظم**: وتعني مجموعة المفاهيم والمعارف المتداخلة بعضها ببعض، والتي تؤكد تطبيقات فلسفة النظم وترتكز عليها... وهذه الفلسفة يحملها أسلوب في التفكير للمفاهيم والنظر إلى النظم الفرعية من منظور استراتيجي من خلال تكامل النظم مع البيئة.

- **إدارة النظم**: مفهوم ينصب على تصميم وتشغيل الأعمال كنظام، وتستخدم كطريقة تجميعية تحليلية في إدارة النظم الفرعية وفق أسلوب تنسيقي.

ويرى الباحثون أن الأساليب التجريبية التي تم استنباطها من فلسفة النظم كأدوات للوصول إلى أنماط تفاعل وتقييم متطورة، ترجع في أصولها إلى البرجماتية والتي تؤمن بالحقيقة في خدمة الواقع، وأن معيار قيمة أي فكرة هي مدى الإفادة منها. ومن خلال التطور والبرجماتية، وعلم المعلومات والتكنولوجيا ظهر أسلوب تحليل النظم.

- **أسلوب النظم**: تقنية عقلية جديدة تستخدم أساليب فنية لتحليل الظاهرة موضوع الدراسة، تحليلاً نظامياً يركز على حل مشاكل الواقع كماً وكيفاً، كما يسمح تخطيطها الأمثل، واتخاذ أفضل القرارات بشأنها.

وتحليل النظم يركز على حل مشاكل الواقع مهتدياً بالنظرة الكلية إلى النظام، ونظمه الفرعية ومعطيات الواقع وما بينهما من علاقات تؤثر على النظام للكشف عن البدائل الممكن اختيارها عند اتخاذ القرارات وهو في ذلك يعطي وزناً كبيراً للأمور الاقتصادية من حيث الكلفة ومنفعيتها، وصولاً إلى أحسن مردود بأقل جهد وأقصر وقت.

وفي إطار أسلوب النظم اكتسب مفهوم النظام معانٍ وأبعاد جديدة، فاختلفت تعاريف النظام باختلاف زوايا النظر والمعالجة، وطبيعة النظام وحدود وظائفه وعلاقاته وباختلاف الأساليب والعمليات التي توظف عند استخدامه... إلى آخر ذلك.

فيعرف تارةً بأنه شبكة من العلاقات وتارة أخرى بأنه أجزاء مترابطة، أو مكونات المتفاعلة وتارة ثالثة بأنه مجموعة من الأنشطة... إلى غير ذلك.

ومهما اختلفت تعاريف النظام التي تبدو في جوهرها متقاربة، أو معاني بديلة

---

(1) حسن أبو العز: مدخل لإدارة النظم، معهد التخطيط القومي، مذكرة داخلية رقم (84، 1980ص8).
أيضاً: محمد عبد الفتاح، التكنولوجيا الإدارية صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية بيروت 28، 1972، ص 150.

لموضوع واحد... على الأقل في النظم ذات الخصائص المتشابهة، إلا أنها في تحليلها النهائى تكشف بأن النظام يتضمن ما يلي[1]:

- أن يكون للنظام بنية وحدود، تعتبر بمثابة وعاء لكل عناصر ومكونات النظام.
- أن ينطوي النظام على شكل من أشكال التعامل المنظم.
- أن يكون للنظام أهداف يسعى لتحقيقها، تصنف حسب أولوياتها.

وعلى أية حال يمكن الاستشهاد بأحد التعاريف العامة للنظام، حيث يرى كوريجان، كوفمان بأن «طريقة تحليلية للتخطيط ونظامية تمكننا من التقدم من الأهداف التي حددتها مهمة النظام إلى تحقيق تلك الأهداف، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام كله، وتتكامل الأجزاء وفقاً لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة»[2].

وببساطة فمدخل هذا الأسلوب هو النظر إلى أن كل شئ في الوجود فيزيقياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً يتحرك نحو هدف أو مجموعة من الأهداف هو نظام، أي أن أي نشاط أو منظمة بشرية هو نظام مهما صغر وقل حجمه واختلف نشاطه يتكون من أجزاء متفاعلة ومترابطة تضم بداخلها نظم فرعية متدرجة من الصفر. وهذا النظام بحد ذاته .جزء من نظم فوقية أكبر منه، وأكثر تعقيداً... وهكذا تندرج النظم لتشمل العالم والكون بأسره، وكلها في نسيج مترابط ومتفاعل مهما اختلفت درجة الترابط ومستوى التفاعل من نظام إلى آخر، بحيث أن أي نظام ينعزل عن هذه الخاصية يضمحل ويفنى.

وعلى ذلك تتوقف مكونات أي نظام على نوع مدخلاته، وعملياته الداخلية، ومخرجاته. أي المنتج النهائي للنظام أو الغاية من وجوده على اعتبار أن مكونات النظام وعناصره، تتفاعل فيما بينها بهدف تحويل مدخلات معينة إلى مخرجات معينة، طبقاً لأهدافه، وما ينسجم وطبيعة النظام علاقاته المتداخلة والمتشابكة بين مكونات النظام من جهة وتفاعله مع النظم الخارجية الأخرى من جهة أخرى.

ولما كان الهدف من دراستنا للنظام هو الوصول إلى نظام أفضل في ضوء معايير أبرزها معايير الكلفة والكفاية والفعالية، فإنه يمكن فحص واختبار أداءات النظام في ضوء مدخلاته ومخرجاته وذلك للحكم على إنتاجيته.

وإذا ما تم تحديد النظام من حيث مدخلاته ومخرجاته، وما بينهما من علاقات، وحصر المؤثرات

---

(1) محمد ضياء زاهر: تصميم وتخطيط الدراسات العليا بجامعة عين شمس، مرجع سابق، ص 18، 19.

(2) جابر عبد الحميد وطه عبد الرازق: أسلوب النظم بين التعليم والتعلم، (القاهرة، دار النهضة العربية) 1978م، ص 382.

المختلفة عليها فإنه يمكن معالجة المدخلات والتعديل فيها بما يؤدي إلى إحداث تغييرات في المخرجات في اتجاه أهداف النظام، لأن هدف تحليل النظم هو التوصل إلى نظام جديد عن بديله الأصلي بأقل تكلفة وأكثر منفعة وفائدة.

والتفصيل بين نظام وبدائله أو بين البدائل بعضها مع بعض تقاس بعائد مخرجات كل منهما مقسوماً على كلفته على هدف النظام الأكبر(1).

لذلك، وغيره انتشر استخدام أسلوب النظم لعدة عوامل، أهمها(2):

1- تزايد معدلات سرعة التغير في المجتمعات وظهور مشكلات معقدة التركيب تفرض النظر في المستقبل وعلى المدى الطويل، برؤى منهجية شاملة وأساليب جديدة، لاتخاذ القرارات والأحكام بشأن هذا المستقبل دون مجازفة، وتقدير الاحتمالات والبدائل.

2- اتساع فرص الاختيار، وتعدد الاحتمالات والبدائل في الموقف الواحد.

3- ازدياد تعقد النظم وتعدد العوامل والعلاقات المتضمنة فيها وزيادة التأثيرات الإقليمية الدولية.

4- قلة أو ندرة الموارد المتاحة، مهما بلغ حجمها، وذلك بالقياس إلى المطالب الاجتماعية والاقتصادية، والحاجة إلى حسن توزيعها ومجالات استخدامها الرشيد.

5- ازدياد التخصص في العلوم والإفادة بأكثر من تخصص في آن واحد.

أهداف أسلوب النظم:

بعبارة وجيزة تهدف هذه التقنية إلى دراسة النظام القائم فعلاً، والوصول إلى نظام أفضل منه إذا تيسر ذلك، ولتحقيق هذا الغرض ينظر إلى حقائق الواقع على أنها مجموعة من النظم كل واحد منها عبارة عن مجموعة من العلاقات والأنشطة الديناميكية المتشابكة بين تيار مستمر من المدخلات أو المصادر من ناحية، ومخرجات أو نتائج أو أهداف من ناحية أخرى. ولكل واحد منها يمكن أن يكون له العديد من البدائل بعدد ما يطرأ على مدخلاته وبالتالي على مخرجاته(3).

أسلوب النظم في حقل التربية:

لعل النظم أكثر طلباً وحاجة للتربية كونها نظاماً مفتوحاً شديد التفاعل مع بيئته المحيطة، حيث يتبادل علاقات التأثير مع كافة نظم المجتمع بصورة مباشرة وغير مباشرة محسوسة وغير محسوسة، بالإضافة إلى أن نظام التربية يحوي نظماً فرعية متناهية التدرج، لها خاصية الترابط الوثيقة.

---

(1) محمد الغنام، مرجع سابق، ص 145.

(2) سمير عبد العالي: استخدام أسلوب النظم فى تدريس مادة الميكانيكا فى الثانوية العامة رسالة الدكتور غير منشورة، جامعة عين شمس - كلية التربية 1974.

(3) سمير عبد العال، مرجع سابق.

والتربية كنظام يعني أنه وحدة عاملة تتبع وحدة كبيرة (النظام الاجتماعي) يتبادل مع أنظمة التفاعلات المتداخلة والمتشابكة، والتربية كنظام مفتوح له أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والنفسية لا يمكن دراسته وتحليله بمعزل عن فهم تفاعلاته مع باقي النظم الفرعية المكونة للنظام الكلي، وذلك من خلال التعرف على الآتي[1]:

- مكانته كنظام فرعي من النظام: أي وظيفته الاجتماعية، أو الأهداف التي يسعى لتحقيقها في نطاق النظام الاجتماعي.
- علاقاته التبادلية مع النظم الفرعية الأخرى التي يمكن أن تساعد أو تفوق تأدية النظام الإدارى لأهدافه وغاياته في النظام الاجتماعي.

مكونات النظام التعليمي ويتضمن الآتي:

أ - **المدخلات:** وهي كل ما يدخل في النظام التعليمي (طلاب ومدرسين) (بنية، كتب، طباشير... إلخ وكل المتغيرات التي تؤثر عليه).

ب - **الأنشطة والعمليات:** وهي تحويل المدخلات إلى نواتج من خلال ما يتم من تفاعل متبادل ومتوازن بين جميع مدخلات النظام ومكوناته ونظمه الفرعية المتعددة (الصندوق الأسود)، وفقاً لتنظيم محكم وعمليات متداخلة ومتكاملة وكل ذلك في اتجاه المخرجات.

جـ - **المخرجات:** وهي النواتج النهائية للمكونين السابقين، والتي تمثل وظائف النظام، يتضح مما سبق أن أسلوب النظام طريقة تكاملية شاملة ومتكاملة لتخطيط التطوير التربوي لتحليل خصائص ومكونات التعليم وتجزئة النظم الفرعية إلى مكوناتها الأصلية، وعلاقاتها بالواقع العملي لأنه هذا الأسلوب ليس تحليلاً فقط للنظم، ولكنه تطوير شامل لها من خلال الوصول إلى بديل أفضل للنظام في ضوء معايير الكلفة.

المراحل الرئيسية لأسلوب النظم:

ويمكن تلخيصها في الآتي:

1-**تحليل النظام القائم:** ويتضمن التصوير الدقيق للنظام موضوع الدراسة من حيث حدوده ومكوناته ونظمه الفرعية ورصد مدخلاته وتقويم أنشطته وعملياته وتحديد بيئة النظام وعلاقات التفاعل المتبادل مع بقية النظم القريبة أو البعيدة مع جمع وتحليل وتصنيف البيانات والموارد... إلخ.

وكل ذلك من أجل اختيار النظام المناسب.

---

(1) أحمد رشيد: إدارة التنمية والتنمية الإدارية (جدة - دار الشروق، 1979م)، ص (22 -23).

2- **تحديد أهداف النظام:** ويعني وضع مجموعة من الأهداف الواضحة والدقيقة لمواجهة الجوانب الحيوية التي تحتاج إلى حل وكذا التوصل إلى الوسائل المتوافرة لتحقيق هذه الأهداف، وهذا الأسلوب لا يتعامل مع الصياغات العامة للأهداف في عبارات مطاطة، ولكن ترجمة الأهداف الواسعة العريضة إلى أهداف محددة بل وترجمتها إلى سلوك وأفعال وإنجازات، ومن ثم وضعها في صور كمية وقياسها[1]، وتحديد الأهداف على هذا النحو بغرض أن تتوافر الوسائل الكفيلة لتحقيق الأهداف.

3- **تحديد البدائل المتوافرة لتحقيق الأهداف وعوائق كل بديل،** وهنا تفحص البدائل والخيارات المطروحة، فليس هناك بديل واحد مفروض، بل عدة بدائل يمكنها مقارنتها فيما بينها، وعندئذٍ سيتحدد البديل الذي يحقق أفضل النتائج.

4- **اختيار أفضل البدائل:** التفضيل بين نظام وبديله يتم في ضوء عدة معايير، أهمها معايير الكلفة والكفاية والفاعلية، للوصول إلى البديل الذي يسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق أهداف النظام بكفاية عالية وتكلفة منخفضة.

5- **تنفيذ النظام:** ويتم هنا الانتقال من مجال الفكر إلى مجال العمل، حيث يبدأ تنفيذ النظام ووضعه موضع التطبيق، على أن يراعى في التنفيذ تجزئة خطوات وعمليات النظام الجديد، وحشد الطاقات اللازمة، والتأكد من أن التقدم فيه يتم وفق الخطة المرسومة كما أن المتابعة المستمرة ستضمن تلافي أي ثغرات قد تنشأ.

6- **تقويم النظام الجديد وتطويره:** لما كان أسلوب النظم يفيد في التوجيه نحو حل المشكلة؛ بالتخطيط التحليلي فإن المشكلة أو المشكلات لن يتم حلها في وقت محدد، فقد نحل مشكلة ما ظاهرياً، ولكن علاقات التأثر المختلفة قد تؤدى إلى إيقاظ المشكلة من جديد ودوام استمرارها، ومعنى ذلك أن يستمر التعديل والتصحيح لتطوير أجزاء النظام عن طريق ما يسمى بالتغذية الراجعة وهي المعلومات الناتجة من عمليات النظام وأنشطته التي تعود من جديد (مدخل) إلى النظام وتتيح إجراء التعديلات والتغييرات التي تكسب النظام فعالية وديناميكية جديدة، وهكذا...

أسلوب تقويم ومتابعة البرامج بيرت P. E. R. T

أسلوب بيرت هو ترجمة للتعبير الإنجليزي ويعني أسلوب تقويم ومتابعة البرامج والمشروعات Program Evluation Review Technique .

لقد ظهر هذا الأسلوب في بداية الأمر ضمن أساليب بحوث العمليات الذي انتشر استخدامه في

---

(1) سمير عبد العال، مرجع سابق، ص10.

الخمسينات في المجال العسكري، ثم تميز أسلوب بيرت كتقنية جديدة في البحث، مستقلاً بذاته، ومنتقلاً إلى ميدان العلوم الاجتماعية ومنها التربية، ويتضمن هذا الأسلوب تحليل وتقييم المشروعات وتخطيطها ومراجعتها، وحل المسائل العملية التنظيمية والتطبيقية المعقدة في الأعمال والمشاريع المتخلفة[1] حتى صار يحوي أساليب ونماذج متقدمة.

ونظراً لخاصية أسلوب بيرت في التنظيم والضبط العلمي والتخطيط والرقابة والتوجيه للمشاريع الكبيرة والبرامج المركبة فقد اكتسب خصائص ومميزات، ونال اهتماماً واسعاً من قبل الشركات والمؤسسات الصناعية، كونه طريقة:

- تهدف إلى تحديد وتنظيم ما ينبغي أن يقوم به لبلوغ أهداف معينة في زمن معين.
- تساعد على اتخاذ قرارات رشيدة.
- تقدم معلومات إحصائية عن مدى اليقين في القيام بالعديد من المهمات.
- تعين الإدارة على تحديد المشكلات التي تتطلب حلولاً وأساليب العمل التي تيسر التنفيذ في الأوقات المحددة[2].

وقد تطور أسلوب بيرت تحت ما أصبح يسمى بأساليب التحليل الشبكي تميزاً للمراحل والعمليات والإجراءات التي تؤلف شبكة (Network) تبين العلاقات الارتباطية بين المراحل والعمليات ومختلف الأنشطة والأعمال، فجاءت تسميته (شبكة) من الرسوم الشبكية التي تمثل المراحل والعمليات والأنشطة لمسارات تنفيذها.

لذلك أخذ يطلق على أسلوب بيرت (البرمجة الشبكية Network Programing) أو التخطيط الشبكي، إلى غير ذلك... وإن كانت هناك أساليب أخرى تميزت داخل أسلوب بيرت وتنتمي إليه.

وترجع أهمية شبكات بيرت ليس كونها تقنية علمية وعملية لاتخاذ القرارات الهامة لتخطيط وتنفيذ المشروعات فحسب فإنها إلى جانب ذلك أداة طيعة وواسعة المهام، حيث تستخدم في مختلف المشاريع وأغراضها الكبيرة منها أو الصغيرة، المعقدة منها أو البسيطة، بالإضافة إلى خاصية تكيفها مع مختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وكذا إمكانية استخدام مختلف المستويات والأساليب الاحصائية والنماذج الرياضية والحاسب الآلي.

وهذا الأسلوب بهذه الخاصيات أكثر ملاءمة للتربية وأكثر حاجة للتخطيط التربوي، لذلك وغيره انتشر أسلوب بيرت وتعددت صور استخداماته كأداة لتخطيط وإدارة المشروعات والأعمال لأسباب

---

(1) لطيف عبده رجب وعبد الجليل آدم: مدخل إلى بحوث العمليات (دمشق، دار دمشق 1987)، ص14.
(2) عبد الله عبد الدايم: الثورة التكنولوجية في التربية العربية (بيروت دار العلم للملايين ط2، 1981، ص 249 ,250).

ومبررات، يشير (محمد منجي) إلى أهمها:

- إنه أسلوب تخطيطي رقابي متقدم يمكن استخدامه لتحقيق التناسق والتناغم بين مستويات وقطاعات التخطيط.
- إنه يطبق على جميع مراحل الدورة التخطيطية، تلك الدورة المستمرة التي تبدأ بالخطة عبر التنفيذ والمتابعة، والتقييم، والرقابة، وانتهاء بالخطة مرة ثانية.
- إن جميع بياناته متاحة أو يمكن الحصول عليها أو إعدادها.
- إنه يستطيع التحكم في عنصري الزمن والتكلفة، بحيث يؤدي إلى فرض أي منهما أو كلاهما.
- إنه لا يحتاج إلى أكثر من الأساليب الرياضية المتقدمة.
- إنه يتسم بالتكاملية والشمولية إلى جانب قدرته على تحليل نشاطات المشروعات(1).

يتبين مما سبق أن أسلوب بيرت ليس تخطيطاً ولا يحل محل التخطيط ولكنه أسلوب من أساليب التخطيط، له نطاق عملياته كغيره من الأساليب التي تشترك معه لتسهيل مهمة التخطيط وتحقيقه لأهدافه بكفاية وفعالية، لأنه أسلوب لتوجيه ومراجعة الخطوات اللازمة في ضوء علاقاتها المتبادلة لاختزال الجهد والزمن والتكاليف والاستخدام الكفء للموارد المتاحة، وذلك في ضوء الشبكة المرسومة التي تقدر الزمن اللازم لإنجاز كل عملية.

ويمكن وصف أسلوب بيرت وإيضاحه في المثال التالي:

لو افترضتنا أننا نريد تطبيق أسلوب بيرت على برنامج لتدريب مدراء المدارس الابتدائية غير التربويين لمدة ثلاثة أشهر في مدينة صنعاء أو محافظة صنعاء، أو ربما عدة محافظات، ويكون هذا مشروع من مشاريع الخطة التربوية الهادف إلى رفع كفاية الجهاز الإداري في المدرسة على وجه الخصوص، فلابد أن تقوم الجهة المختصة أو المكلفة بتنفيذ هذا المشروع، بدراسته دراسة شاملة، بحيث تحدد المراحل اللازمة لسير العمل وفق ترتيب منطقي، ثم تسجل العمليات والأنشطة لكل مرحلة مع ذكر المراحل السابقة واللاحقة، وتجميع الأنشطة الفرعية التي تحقق الهدف النهائي، وبعد الانتهاء من ترتيب المراحل يمكن البدء في رسم الشبكة التي تبين العلاقات المترابطة بين المراحل والعمليات، ثم تقدر الزمن الذي تحتاجه كل عملية لبلوغ المرحلة المحددة فلكي نصل إلى مرحلة ما، فما أقرب طريق لإنهاء تلك المرحلة في أقرب زمن ممكن (الدرب الحرج) وهو المسار الذي يستغرق زمناً أطول لبلوغ تلك المرحلة؟

---

(1) محمد ضياء الدين زاهر: تصميم وتخطيط مشروع كلية الدراسات العليا بجامعة عين شمس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس - كلية التربية 1981، ص197.

وفي رسم الشبكة يتم ترقيم مراحل العمل وفقاً لكشف خاص بين مراحل العمل في المشروع، مع ضرورة بيان علاقة المراحل بعضها ببعض، وما المرحلة التي تنتهي لتبدأ الثانية وهكذا حتى نصل إلى تنفيذ المشروع.

وأسلوب بيرت يستخدم في أي مشروع مهما صغر حجمه وقلت بساطته حتى في شؤون حياتنا الخاصة كما يستخدم في المشاريع الضخمة مهما بلغت درجة تعقده.

ولو افترضنا أن تنفيذ المشروع يتضمن عشر مراحل مرقمة من1-10 فإن رسم الشبكة يكون وفقاً لكشف مراحل العمل وعلاقاته بعضها ببعض كالتالي:

مراحل استخدام شبكات بيرت:

توجد مراحل أساسية لأسلوب بيرت يمكن تلخيصها في المراحل الثلاثة الآتية:

أولا: مرحلة التخطيط:

بعد تحديد المشروع المزمع تنفيذه وفقاً لطريقة بيرت وتحديد الهدف النهائي تحديداً دقيقاً يمكن القيام بالآتي:

- تقسيم المشروع إلى عدد من المراحل التي تبين العلميات والأنشطة التفصيلية التي توضع في كشف بمراحل العمل، ثم تحدد العلاقات التي تربط بينها.
- بناء الشبكة وهي النموذج الذي يوضح النشاطات والأعمال اللازم القيام بها لتنفيذ المشروع على أن توضع هذه الأنشطة والعمليات في نقاط متسلسلة مرتبة ومنضبطة منطقياً وعملياً، ونأخذ شكلاً توضيحياً مكوناً من دوائر (كرمز للمراحل) وأسهم (كرمز للعمل) والتي تخرج وتتجه إلى الدوائر[1].
- تحليل الأزمنة أي وضع تقدير للزمن الذي يتطلبه إنجاز أي عمل أو عملية احتمالات دونما تأثير على موعد تنفيذ المشروع.

ولما كانت الشبكة هي الأساس في أسلوب بيرت وإعدادها يحتاج إلى مهارة فهناك عناصر فنية لتصميم الشبكة يجب الإلمام بها وهي الفعالية والنشاط والحدث والمسار والتسلسل[2].

---

(1) للمزيد من التفاصيل راجع: محمد العزازي مقدمة في التخطيط الشبكي، المعهد القومي للإدارة العامة صنعاء، استنسل 1978 ص 5.

(2) راجع: لطيف عبده رجب وعبد الجليل آدم، مدخل إلى بحوث العمليات، مرجع سابق 183.

ثانياً: مرحلة التحليل والتوقيت:

وتتضمن تحليل الموارد من حيث تقدير إمكانية توافرها بنوعية وكمية معينة وكذا تحليل التكاليف من حيث تكلفة إنجاز كل عملية أو نشاط على حدة، والاختيار بين البدائل العديدة المتاحة بما تضمن إنجاز المشروع بأقل تكلفة وبأقصر وقت[1].

ومن الأمور الأكثر أهمية في هذه المرحلة تقدير الأزمنة لإنجاز كل نشاط على حدة، وهنا تقوم ثلاثة تقديرات للزمن اللازم لكل عملية، وذلك لحساب الزمن الإجمالي لإنجاز كل عملية[2].

ولتحديد الزمن الإجمالي يمكن استخدام المسار الحرج الذي هو أطول مسار لشبكة النشاطات من حيث بداية المشروع إلى حيث النهاية[3] أي هي النشاطات الحاسمة التي يتوقف عليها إنجاز المشروع في موعده الزمني المحدد؛ ومعرفة المسار الحرج عند تنفيذ مراحل المشروع يساعد على تركيز الجهود نحو المراحل أو الأنشطة الأكثر أهمية لتنفيذ المشروع.

ثالثاً: الرقابة والمتابعة:

بعد انقضاء فترة من التنفيذ لابد من مراقبة سير وتنفيذ العمليات والأنشطة فقد تُبنى بعضها على معلومات جزئية أو تطرأ عوامل جديدة، كما أن تقسيم المشروع إلى مراحل وعمليات يمكن من متابعة التنفيذ ومقارنة الوقت الذي احتاجته مرحلة معينة في التنفيذ بالوقت المحدد، لذلك لابد من القيام من فترة إلى أخرى بتقدير التقدم الذي تحقق حتى يتم إدخال التعديلات الضرورية في الشبكة وفي المراحل والعمليات التي تحتاج إلى تدخل سرى وقد يتعدى الأمر إلى إعادة تصميم الشبكة من جديد على ضوء ما استجد، وهناك بعض الطرق الشائعة لإجراء التعديلات إما في المتطلبات الزمنية أو بإضافة موارد جديدة أو حذف بعض الأهداف الفرعية تلك هي أبرز التقنيات الشائعة الاستخدام في التخطيط التربوي وخصوصاً في بلدان العالم الثالث.

وإلى جانب ما ذكر توجد العديد من التقنيات والأساليب المتنوعة التي سبق الإشارة إليها ونظراً لما تتطلبه من إمكانات هائلة وشروط معقدة فإنها أكثر استخداماً في الدول المتقدمة، وإن كان البعض منها يطبق على نطاق ضيق في بعض بلدان العالم الثالث وكلما تيسرت الظروف وتوفرت الإمكانات لذلك.

على أن ما يجب تأكيده في ختام هذا الموضوع هو أنه كلما استخدمت تقنيات التخطيط التربوي على نطاق أوسع كان ذلك أكثر جدوى وأعظم فائدة لتحقيق أهداف التخطيط التربوي في المستقبل...

---

(1) المرجع السابق 185.

(2) عبد الله عبد الدائم: الثورة التكنولوجية فى التربية العربية، مرجع سابق ص 257.

(3) محمد ضياء الدين زاهر: تصميم وتخطيط فروع كلية الدراسات العليا بجامعة عين شمس، مرجع سابق ص 200.

الفصل الثاني عشر

التكلفـة التعليمية

التكلفة المباشرة:

للاقتصاديين عدد من الطرق في دراسة التكلفة. إحدى تلك الطرق تفرق بين التكلفة المباشرة وغير المباشرة. ويستخدم لفظ «مباشرة» للإشارة إلى الأموال التي ينفقها الطلبة أو السلطات العامة مباشرة على بنود متنوعة مثل رواتب المدرسين أو الكتب. تلك التكلفة تنسب إلى التعليم مباشرة، في حين تكون التكلفة «غير المباشرة» تكاليف ضمنية. مثلاً وقت الطالب له قيمة ويدخل كجزء من تكلفة التعليم على الرغم من أنه لا يدفع له ثمن مباشر. والتكاليف غير المباشرة من الممكن توزيعها بطريقة اعتبارية لأنها تكاليف تشترك بين عدد من النشاطات. وهكذا فإن جزءًا من تكلفة الإدارة العامة للحكومة المركزية تخصص للتعليم بصورة غير مباشرة. وسنعود فيما بعد لدراسة التكلفة غير المباشرة. والتكلفة المباشرة تحظى باهتمام كبير لأن الأرقام متاحة بسهولة، ولأن تلك الانفاقات تؤثر على مستوى الضرائب، وعندما تناقش تلك المسائل، فإن الاهتمام عادة ما يتركز على اجمالي التكلفة. هذا هو الرقم الذي يشكل أكثر الاهتمام بالنسبة للسلطات المحلية التي تقوم بسداد الفواتير. إن أول عامل محدد لإجمالي التكلفة هو معدل الإنتاج. وكلما تزايدت تكلفة إنتاج ألف مقعد عن تكلفة إنتاج خمسمائة مقعد، فإن إجمالي التكلفة لتعليم ألف طفل تزيد عن تكلفة تعليم خمسمائة مقعد، فإن إجمالي التكلفة لتعليم ألف طفل تزيد عن تكلفة تعليم خمسمائة طفل. لكن هذا لا يعني حتمًا أن التكاليف ترتفع بصورة تناسبية. فقد نجد مدرسة لألف طفل ولكن تكلفتها تكون ضعف تكلفة مدرسة تضم خمسمائة طفل، وقد تزيد أو تنقص عن هذا.

والجدول (2 – 1) يشير إلى إجمالي تكلفة التعليم في إنجلترا ومقاطعة ويلز. وبينما تتنوع التفاصيل فإن نمط الانفاق يتشابه في أغلب الدول. ومن هنا نجد أن أعلى بندين من تكلفة التعليم هما المدارس الثانوية والابتدائية اللتان تستحوذان على مبلغ يصل إلى حوالي 55% من إجمالي الانفاق. وهذا الرقم سوف يختلف مع الظروف. وهكذا إذا انخفض عدد الأطفال في سن المدرسة، فإن نسبة الانفاق الإجمالي على المدارس سوف تميل إلى الانخفاض، وإذا ما بقي عدد أكبر من الطلاب في المدارس لمواصلة الدراسة بعد مرحلة التعليم الإجباري، فإن معدل الانفاق سيرتفع. كما أن هذا سيؤثر أيضًا على نسبة الأموال المنفقة في المجالات المختلفة.

المرجع: ج. ب. اتكنسون – اقتصاديات التربية – المكتبة التربوية – مترجم من الإنجليزية إلى العربية بواسطة الدكتور عبد الرحمن بن أحمد صائغ – دار المعرفة الجامعية ص ص 29 –48 قائم بتحكيمه وإجازته للنشر بتكليف من جامعة الملك سعود أ.د. المؤلف.

جدول (2-1)

إنفاق السلطات العامة على التعليم حسب نوع الخدمة في إنجلترا وويلز 1980 -1981

المؤسسة التعليمية	ملايين (جنيه استرليني)	٪ مـــن الإجمـــالى
دور الحضانة (رياض الأطفال)	41	0.4
مدارس ابتدائية	2752	23.8
مدارس ثانوية	3693	31.9
مدارس خاصة	452	3.9
مدارس أخرى للبالغين	1661	14.3
رسوم تدريب المدرسين	46	0.4
الجامعات	1157	10.0
بنود أخرى	448	3.9
انفاقات ذات علاقة	1319	11.4
إجمـــالي	11568	100

المصدر: **DES, Statictics of Finance and Awards, 1980, Table 2**

ملحوظات:

1- إن الجدول استبعد الإنفاق على المكتبات والمتاحف، وإنفاق مصلحة التربية والعلوم على رواتب المدرسين عند التقاعد، وإنفاق الأقسام الأخرى للدولة على التعليم. (مثال: القوات المسلحة..).

2- تتضمن الإنفاقات المتصلة بنودا متنوعة مثل الصحة المدرسية (21 مليون جنيه استرليني) وجبات وألبان (440 مليون جنيه استرليني) خدمات الشباب (129 مليون جنيه استرليني)، منح المعيشة للتلاميذ والطلبة (524 مليون جنيه استرليني) وتنقلات التلاميذ والطلبة (180 مليون جنيه).

3- تلك الأرقام تتضمن نفقات القروض.

إن حصة المدارس من إجمالي الإنفاق انخفضت على مدى نصف القرن الأخير، مع أن حصة المدارس الثانوية ارتفعت وذلك لعدة أسباب، من ضمنها رفع سن ترك المدرسة (التعليم الإجباري)، ومنها أيضًا أن عددًا كبيرًا من التلاميذ اختاروا مواصلة الدراسة(1). وهكذا فقد حدث تحول

جوهري هام في الإنفاق التربوي نحو التلاميذ الأكبر سنًا والذين غالبًا ما يتمتعون بمزايا اجتماعية وتربوية، إذ أن الطلبة الذين يواصلون الدراسة الثانوية أو يلتحقون بالكليات غالبًا ما يكونون أكثر ذكاء من أبناء الطبقة المتوسطة.

ومع ذلك يجب دراسة تلك الأرقام ببعض الحذر. أولاً أن الأرقام الموضحة في الجدول (2 – 1) أرقام مرتفعة، ذلك أنها تتضمن النفقات الإنشائية أو الاستثمارية التي تستبعد في بعض الإحصائيات. علاوة على ذلك، فإن توزيع الإنفاق يكون اعتباطيًا في بعض الأحيان. مثلاً أن تعليم الكبار كثيرًا ما يتم في المدارس، ولكنه ليس واضحًا كيف يمكن توزيع تكلفة الخدمات والتجهيزات. والممارسة تتنوع أيضًا بين مختلف السلطات. ففي بعض المناطق نجد بنودًا مثل أجور المهندسين لإنشاء المباني الجديدة تدخل تحت باب المصاريف الجارية أحيانًا، وفي بعضها الآخر تحت باب نفقات الاستثمار.

وبينما نجد أن إجمالي التكلفة يمثل معنى هامًا جدًا، بالنسبة لدافعي الفواتير، إلا أن تلك التكلفة قد لا تكون بالضرورة ذات فائدة معنية للأغراض التحليلية عند محاولة عقد المقارنات. هنا نرى أن متوسط التكلفة للتلميذ الواحد أهم وأكثر نفعًا. وفي أغلب التحليلات الاقتصادية للتعليم، نجد أن أكثر الطرق شيوعًا هي حساب تكلفة تعليم تلميذ أو طالب واحد لمدة عام.

والتعليم الابتدائي يعتبر نسبيًا من الأقسام غير المكلفة. أن الرقم المشار إليه عن دور الحضانة يثير الانتباه بصورة خاصة. إن هذا الرقم مرتفع جدًا، وذلك بسبب العدد الكبير من المشرفين بالنسبة لكل طفل، ويعد هذا السبب الرئيسي في قلة دور الحضانة. ففي الأوقات التي يكون فيها التمويل نادرًا، أو يبدو فيها ضئيلاً، يجب توافر أسباب قوية جدًا لتوسيع هذا القطاع التربوي الباهظ التكاليف.

إن التغييرات في متوسط التكلفة على مدار العقد (عشر سنوات) يمكن فهمها بصورة كاملة عن طريق استخدام فكرة أخرى هي التكلفة الهامشية (Marginal Cost). والتكلفة الهامشية لأي نشاط هي تكلفة إنتاج وحدة إضافية. ومن هنا، فإذا ما أنتج مصنع مفروشات عشر طاولات بتكلفة إجمالية قدرها 500 جنيها استرلينيا، ثم رفع إنتاجه إلى إحدى عشرة طاولة بتكلفة إجمالية قدرها 530 جنيها استرلينيا. فإن التكلفة الهامشية للطاولة الإضافية هي 350 جنيها استرلينيا، ومثال تربوي لذلك، ستكون تكلفة الطفل الإضافي في الفصل هي التكلفة الهامشية. وهكذا، فإذا ما كان هناك عشرون طفلا في الفصل ثم زاد العدد إلى واحد وعشرين طفلا، فإن التكلفة الهامشية ستكون التكلفة الإضافية لتعليم هذا الطفل الإضافي (الطفل الواحد وعشرون). وهذا قد يكون أقل بكثير من متوسط التكلفة، لأن هذا الطفل الإضافي لن يستدعى أي أموال إضافية تنفق على المدرسين أو المشرفين أو عمال النظافة أو السكرتارية أو الإضاءة أو التدفئة.

بالرغم من أن فكرة التكلفة الهامشية ليست صعبة، إلا أن الصعوبات تبدأ عند محاولة تطبيقها في بعض المؤسسات الخاصة ويشير هوف (Hough) إلى أن لفظ «هامشية» له مرونة خاصة، ويمكن أن يحتوي تنوعات عديدة، كطفل إضافي في المدرسة، أو إضافة مادة اختيارية في الجدول، أو مجموعة إضافية من الأساتذة. وفي كل حالة تعتمد التكلفة الهامشية على مقدار الطاقة الفائضة (غير المستخدمة) في المدرسة، وهذا يجعل المقارنات والحسابات صعبة ومعقدة(2). ومع ذلك فقد أجريت بعض المحاولات ومنها محاولة سلبي سميث (Selby Smith) لتحليل التكاليف في الكليات البريطانية لتعليم الكبار واستخدم في ذلك تعريفات مختلفة عن التكلفة الهامشية، في البداية كان التعريف أن التكلفة الهامشية هي «الإضافة إلى التكلفة المادية الإجمالية اللازمة لتعليم طالب إضافي في فصل موجود وقائم ولكن عدده غير مكتمل، والتعريف الثاني كان بالإضافة إلى التكلفة المادية الإجمالية اللازمة لتعليم طالب إضافي في حالة الاحتياج لمضاعفة المقررات وهذا سيصاحبه بعض التحسينات في الفعالية. ووجد سميث اختلافات شاسعة للتكلفة الهامشية بين المقررات وبين التعريفات المختلفة. ولكن في كل حالة تم فيها حساب التكلفة الهامشية باستخدام التعريف الأول، كان الناتج أقل من متوسط التكلفة»(3). وإذا كان بالإمكان توزيع الطلبة على المدارس أو على المقررات التي توجد بها أماكن شاغرة فأن فرص الادخار المادى قد تتوافر. ولكن بالطبع توجد صعوبات عند محاولة تحقيق هذا، ويمكن أن تنجم عن ذلك أضرار وخسائر للطلاب أصحاب الشأن.

ويقدم الجدول (2- 2) مثالاً لاستخدام التكلفة الهامشية. ويوضح أنه حدث انخفاض جوهري حقيقي في متوسط تكلفة تعليم الطالب الواحد في الكلية البولتكنيكية. وأحد الأسباب التي أدت إلى ذلك هي أن الفصول زادت في حجمها والطلبة الإضافيون المقبولون لم يسببوا إلا زيادة طفيفة بالنسبة لإجمالي التكاليف. وقد حدث العكس تمامًا في المدارس الابتدائية فقد انخفض عدد التلاميذ في هذا العقد. وقد يؤدي هذا، في بعض الأحيان، إلى إغلاق بعض الفصول أو المدارس. ولكن ما حدث في أغلب الأحيان هو أن عدد التلاميذ قد انخفض في الفصول.

وبما أن كل فصل يحتاج إلى مدرسين وبنود أخرى مثل الإضاءة والتدفئة فأن انخفاض عدد التلاميذ كان له أثر ضئيل على إجمالي التكلفة، ولكنه أدى إلى ارتفاع متوسط التكلفة بصورة كبيرة. وهكذا باستخدام الأرقام في الجدول (2 – 2)، فإن فصلاً ابتدائيًا مكونًا من ثلاثين تلميذًا في عام 75 - 1976سيكلف 539 × 30 = 16.170 جنيهًا استرلينيًا سنويًا. وإذا ما ظل إجمالي التكلفة دون تغيير، وانخفض عدد التلاميذ إلى سبعة وعشرين تلميذًا، فأن متوسط التكلفة سيكون حوالي 600 جنيهًا استرلينيًا، وهو بالتقريب الرقم الخاص بالعام 1980/ 1981. وهذا المثال بالطبع يعد مبسطا للغاية، ذلك أن تغيرات أخرى خلال العقد كان لها تأثير على متوسط التكلفة، مثل التغييرات في رواتب المدرسين.

جدول (2-2)

صافي الإنفاق الجاري للمؤسسات التعليمية في إنجلترا وويلز

في عام 75 - 1976 وعام 80- 1981 لكل طالب بالجنيه الاسترليني

المؤسسة التعليمية	1975 -76	1980 -81	٪ التغيير
دور الحضانة	غير متاح	1090	–
المدارس الابتدائية	539	608	13
المدارس الثانوية تلاميذ تحت السن الإلزامي لترك المدرسة	783	813	4
تلاميذ فوق السن الإلزامي لترك المدرسة	1433	1364	5-
تعليم الكبار (دراسات غير جامعية)	1079	1855	6
المعاهد البولتكنيكية (دراسات جامعية)	4136	3397	18-
الجامعات	4029	4293	7

المصدر: DES, Statictics of Finance and Awards, 1980, Table 2

الملاحظات:

1- ليست هناك معلومات متاحة عن الفترة الأولى بالنسبة لدور الحضانة.

2- الأرقام بالنسبة للجامعات خاصة ببريطانيا العظمى، وليست فقط عن إنجلترا وويلز.

3- انخفاض التكاليف بالنسبة لتلاميذ ما بعد سن السادسة عشرة كان سببه جزئيًا التغييرات في التكوين العمرى لتلك المجموعة.

4- إن الأسعار تمثل نوفمبر 1981 بالجنيه الاسترليني، ومن هنا لا يوجد أثر للتضخم في تلك الأرقام.

بالإضافة إلى ذلك فإن أحد الأسباب التي أدت إلى ارتفاع متوسط الإنفاق على طالب المدرسة الثانوية، هو إدخال معدات حديثة باهظة التكاليف مثل الفيديو والكومبيوتر وماكينات التصوير إلى هذه المدارس.

وكما في الجداول السابقة، فأنه يجب التعامل مع تلك الأرقام ببعض الحذر. فمثلاً الجدول (2-2) يوضح أن تكلفة تعليم طالب في المعاهد البولتكنيكية أقل من تكلفة تعليمه في الجامعة. وهذا لا يعني

بالضرورة أن تلك المعاهد أكثر فعالية من الجامعات. إن الفارق قد ينشأ لأن الجامعات تعد دراسات مختلفة وأكثر كلفة، مثل الدراسة الطبيعة، أو لأن الأساتذة يقضون وقتًا أطول نسبيًا في نشاطات غير طلابية مثل الأبحاث.

وهناك طريقة أخرى لتحليل تكلفة التعليم عن طريق الوظيفة وهذا موضح في الجدول (3 - 2)، والسمة المميزة لهذا الجدول هي الطبيعة المهيمنة للرواتب، خاصة رواتب المدرسين. فالتعليم صناعة مكثفة العمالة. وهذه الحقيقة تصبح بصفة خاصة ذات دلالة في الأوقات التي تبحث فيها الحكومات تخفيض الانفاق العام. وإذا كان التعليم أحد المجالات التي يجب تخفيض نفقاتها، فإن العبء سيقع بشدة على الرواتب لأنها جزء مادي حقيقي من النفقات الكلية، ولأن التكاليف الأخرى تتضمن مجموعة متنوعة من البنود الأساسية الضئيلة نسبيًا. ولذا فقد يكون الجدول خادعًا بعض الشيء في هذا السياق، لأنه يهتم بالتكلفة المؤسسية ويتجاهل بنودًا أخرى مثل إنفاق مجلس المقاطعة (County Hall).

جدول (2-3)
إجمالي الإنفاق الجاري للنفقات المؤسسية عن كل طالب
بالمراحل التعليمية المختلفة عام 80/ 1981

المؤسسة التعليمية	رواتب المدرسين		أجـــور أخـرى		تكاليـف أخرى		إجمالي الإنفاق
	جنيه استرليني	٪	جنيه استرليني	٪	جنيه استرليني	٪	
مدارس الحضانة	443	45	391	39	157	16	991
ابتدائي	385	70	66	12	98	18	549
ثانوي (تحت سن الإلزام)	514	70	75	10	148	20	737
ثانوي فوق سن (الإلزام)	874	71	122	10	240	19	1236
خصوصي	1405	57	630	25	439	18	2474
تعليم لاحق (غير متقدم)	1068	64	272	16	339	20	1679
كليات متعددة الفنون (متقدم)	1621	53	708	23	754	24	1083
جامعات	1685	40	1167	27	1392	33	4244

المصدر: **DES, Statictics of Finance and Awards, 1980, Table 11**

الملاحظات:

أن هذه الأرقام إجمالية وهي أعلى من الأرقام في الجدول (2-2) لأنه في الجدول (2-2) كانت الأرقام تعبر عن صافي التكلفة الجارية للأموال العامة. والفارق يبدو في الدخل الذي كان مرتفعًا بصورة نسبية في الجامعات. وفارق آخر هو أن هذه الأرقام تمثل النفقات الفعلية في عام 80 – 1981 بينما الأرقام في الجدول (2-2) عدلت لترتفع لأسعار نوفمبر1981م.

وكما هو موضح بالجدول، فإن نسبة الأموال المنفقة على رواتب المدرسين تنخفض بحوالي 50% في حالتين متطرفتين: أحدهما دور الحضانة، وذلك لأن جزءًا كبيرًا من الإنفاق يذهب إلى عاملين آخرين غير المدرسين مثل المربيات، والأخرى حالة الجامعات، حيث يحصل الفنيون المؤهلون على نسبة أعلى من الإنفاق عنها في المؤسسات الأخرى، كما أن المعدات، التي تدخل ضمن التكاليف معقدة وباهظة التكاليف.

يجب علينا أن نتذكر أن تلك الأرقام توضح المتوسط، وسيكون هناك اختلافات عديدة عن تلك الأرقام بالنسبة للمؤسسات الفردية. وهكذا يقول هوف (Hough) «في أي مجموعة مدارس مشابهة بوجه عام في أي سلطة تعليمية محلية في أي عام من الأعوام سنجد أن متوسط التكلفة لكل تلميذ يختلف عادة من مدرسة لأخرى. في بعض الحالات نجد أن ما ينفق على تلميذ في مدرسة قد يتضاعف مرتين أو ثلاث مرات في مدرسة أخرى، وأن رواتب المدرسين هي العامل المسيطر في إجمالي التكلفة على الرغم من أن النسبة المئوية لتوزيع الرواتب في إجمالي التكلفة يتراوح من 48% إلى 66% للمجموعات الفرعية من المدارس»(4).

تلك النتيجة تساندها معلومات من مصادر أخرى. فقد قام كومنج "Cumming" بتحليل التكلفة في المدارس الإسكتلندية ووجد أن الانفاق لكل تلميذ في بعض المناطق يتزايد بضعفين عن الانفاق في مناطق أخرى. وأهم سبب لذلك كان جغرافيًا، ذلك أن مقاطعات المروج والأراضي السخية «مثل سوزرلاند، أو روس وكرومارتي تعد باهظة الأثمان بصورة ملحوظة عن المدن والمناطق الصناعية. ووجد كومنج أن النسبة المنفقة على رواتب المدرسين تراوحت بين 42% و 48%. وأن الفارق بين هذه الأرقام والأخرى التي قدمها «هوف Hough» يرجع جزئيًا إلى اختلاف التعريفات الخاصة بإجمالي التكلفة (5).

إن إحدى الصعوبات التي تظهر عادة عند مقارنة تكلفة التعليم هي تنوع المدارس نفسها ففي دراسة كومنج كانت هناك فروق جغرافية كبيرة، وفي الحالات الأخرى كانت الفروق في نوع المدرسة (شاملة، انتقائية) أو في أعمار التلاميذ. وهكذا فإن المدارس الثانوية قد تضم تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 11و18سنة أو بين 11 و 16 سنة أو بين 13و18 سنة. وبالإضافة إلى ذلك. قد يكون هناك اختلاف في السلطات فبعضها أكثر سخاءًا من بعضها الآخر. ومع ذلك حتى إذا ما أبقينا كل تلك العوامل ثابتة، فستكون هناك اختلاف كبيرة بين المدارس كما هو موضح في الجدول (2-4).

(جدول 2-4)

الإنفاق لكل تلميذ في المدارس الثانوية الشاملة لما بين سن 11- 16عاما

في إحدى السلطات التعليمية المحلية بالجنيه الاسترليني في العام 78 -1979

مستويات التكلفة	مرتبات المدرسين	أجور أخرى	مبانٍ وأراضي	معدات	كتب	طبع وأدوات كتابة	مجموع
الأكثر تكلفة	416	82	136	7	7	10	665
الوسط	358	45	53	3	4	11	474
الأقل تكلفة	307	32	24	صفر	3	7	373
٪ من المجموع	75	10	11	1	1	2	100

والمعلومات المقدمة في هذا الجدول تم الحصول عليها من سلطة تعليمية محلية كبيرة في شمال إنجلترا. وفي محاولة لتقليل أثر العوامل الخارجية - مثل التي أشرنا إليها سابقًا - فقد اقتصر التحليل على المدارس التي تضم تلاميذ من سن إحدى عشرة إلى ست عشرة سنة، والتي تخضع للنظام الشامل منذ خمس سنوات أو أكثر.

وهذا أعطانا عينة مكونة من 44 مدرسة تضم 8500 تلميذًا. وشملت العينة بعض المدارس من المناطق الريفية وبعض المدارس من المدن، وتراوحت في أحجامها بين 502 تلميذًا إلى 1093 تلميذًا. وهذه الأرقام تشير إلى التكلفة المدرسية الرئيسية، وبالتالي تسقط إنفاقات أخرى مثل الإدارة والإشراف التي تنشأ خارج نطاق المدارس. كما تغفل أيضًا نفقات الوجبات المدرسية.

ويبدو واضحًا أنه حتى بإبقاء عوامل كثيرة ثابتة، فإن هناك اختلافات واسعة في الإنفاق. وكانت رواتب المدرسين التي وصلت إلى 75% من إجمالي التكلفة أهم بنود الاختلاف، والاختلاف هنا قد ينشأ لأن بعض المدارس بها عدد زائد من المدرسين، أو لأن بها مدرسين ذوي خبرة في المهنة، وبالتالي يكونون على قمة الدرجات في سلم الرواتب. وزيادة عدد المدرسين عن الاحتياج، قد ينجم بسبب انخفاض عدد التلاميذ مع بقاء العدد نفسه من المدرسين في المهنة. وبينما نرى أن الانفاق على المدرسين يبرر أغلبية التباين في إجمالي التكلفة، نجد أن الانفاقات الأخرى تختلف بصورة أكبر نسبيًا. وقد ينشأ هذا لأن للمدارس تصميمات مختلفة تحتاج إلى انفاق يكثر أو يقل على الإضاءة والتدفئة، أو قد يكون هناك إنفاق كبير في أحد الأعوام على الأثاث والمفروشات. وفي الأعوام الأخيرة

حظى الانفاق على الكتب باهتمام كبير وتوضح الأرقام اختلافات كبيرة بين المدارس، ولا يوجد استثناء في هذه الاختلافات. وفي دراسة مسحية لمصلحة التربية والعلوم عن المدارس الثانوية الممولة في إنجلترا عامى78 - 1879 أوضحت اختلافات كبيرة في الانفاق على الكتب وأن أكثر من ربع المدارس المتوسطة الحجم كانت تنفق أقل من خمسين جنيها استرلينيا لكل 100 تلميذ. وجزء من هذا التباين يرجع إلى أن المدارس الثانوية التي يرتفع فيها عمر التلاميذ، بحيث يتراوح بين 11- 16 عاما تنفق أكثر من غيرها.

التكاليف غير المباشرة:

إن هنا ناقشنا التكلفة المباشرة، حيث يقدم المال مباشرة للانفاق على أحد النشاطات التعليمية. وهذا هو المفهوم الدارج لكلمة «تكلفة» ولكنها نظرة جزئية فقط. فرجال الاقتصاد يهتمون بتوزيع الموارد، ومن هذا المنظور، فأن التكلفة الحقيقية لأي شيء هي ما يجب أن يتخلى عنه المرء للحصول عليه. وهذا ما يسمى بتكلفة الاختيار أو تكلفة الفرصة. ومن هنا فإذا ما تحتم على طفل أن يختار بين قطعة آيس كريم أو قطعة حلوى واختار الأخيرة، فإن ثمنها الحقيقي هو ما تخلى عنه، أي قطعة الآيس كريم. هكذا، فإن ثمن قراءة هذا الكتاب هو قيمة النشاط الذي كان من الممكن القيام به بدلاً من قراءة هذا الكتاب. وأغلب التكلفة المباشرة هي أيضًا تكلفة اختيار (أو فرصة)، لأن المال المدفوع لشراء بعض البنود مثل الكتب مثلاً، هو مقياس جيد عادة لما يمكن الحصول عليه بدلاً من الكتب. ومع ذلك، فأن ثمن الاختيار بالنسبة لأي شيء يشمل التكلفة الضمنية أو غير المباشرة وهي التكلفة المقدرة لموارد أخرى قليلة تستخدم ولكنها لا تدخل في الحساب أو أن ثمنها لا يدفع مباشرة. والمثال التقليدي لتلك التكلفة غير المباشرة هو قيمة وقت الطالب. فالطلبة الذين تخطوا السن الأدنى لترك المدرسة والذين يحصلون على تعليم كامل يشغلهم كل الوقت، قد تخلوا عن فرصة العمل، ومن هنا فإن تكلفة الاختيار لوقتهم هي المكاسب المتروكة.

وتكلفة الاختيار هي فكرة بسيطة نسبيًا ولكن لها فوائد تطبيقية قوية وكما يوضح دراك (Drake) فإن اتخاذ القرار التربوي يتحول إلى اختيار بين الاستخدامات البديلة التي يمكن أن توضع لها كل الموارد القليلة المتاحة، وليست الموارد المتاحة بالمصادفة خلال التكوين الاجتماعى وأصبح لها ثمن(7). إن تكلفة إحدى الطرق في التدريس تتضمن الفوائد المتروكة والتي كان من الممكن حدوثها لو تم استخدام طريقة تدريس بديلة. وفي هذه الحالة فإن تكلفة الاختيار هي التعلم المتروك. وبالمثل فإن الوقت الذي يقضيه المدرسون في بعض الأعمال المكتبية الروتينية مثل الطبع على الآلة الكاتبة أو النسخ له تكلفة اختيار مرتفعة يجب تقديرها عند التخطيط للتوزيع الفعال للموارد. بينما الصعوبات العملية في توفير المساعدة المكتبية في وقت ومكان احتياجها تعتبر صعوبات مادية حقيقية. وتثير قضية اقتصادية تتعلق بمحاولة أعداد المواد المدرسية اللازمة للفصول، والتي يقوم المدرسون بنسخها أو طباعتها إذ تعتبر مواد باهظة الثمن جدًا.

إن مبدأ تكلفة الاختيار له تطبيقات أخرى للعمل الفعال بالمؤسسات التربوية. وفي الوقت الحالي، تدار المدارس والكليات كما لو كان وقت الطالب موردًا مجانيًا وبلا كلفة مثل الهواء. إن الطلبة الذين ينتظرون المدرس في الفصل، يستخدمون بالفعل موردًا قيمًا هو الوقت. وبالمثل فإن معارضة الأساتذة لعقد اجتماعات بعد ساعات المدرسة، أو معارضة الكثير من الطلاب البالغين في الالتحاق بمقررات تحصل على إعانة كبيرة من الحكومة، تشير إلى القيمة المادية التي يضعها الناس لأوقات فراغهم. وتكلفة الاختيار تساعد أيضًا على تفسير ترك العديد من التلاميذ للمدرسة عند انتهاء التعليم الإلزامي.

وبينما نرى أن مبدأ تكلفة الاختيار متعارف عليه عمومًا، فإن محاولة تحديد هذه التكلفة في الحالات الفعلية موضع خلاف وجدل. والمعارضة الأساسية جاءت من قبل فيزاي (Vaizey) الذي يرى أن الطلبة لا يفكرون في الدخل المتروك، ويوضح الصعاب العديدة أمام القياس الفعلي الواقعي للدخل المفقود(8). فالصغار ممنوعون قانونًا من العمل تحت سن معينة وذلك في كل البلاد تقريبًا. وهنا يكون الوضع الناتج هو أن الصغار يقدرون قيمة وقتهم، ولكنهم لا يستطيعون الحصول على عمل (إلا لبعض الوقت). ومن هنا تكون مكاسبهم المفقودة صفرًا. علاوة على ذلك، فلو أن كل الطلاب، أو عددًا كبيرًا منهم. تركوا التعليم للبحث عن عمل، فإن معدل البطالة لتلك المجموعة سترتفع وبعض الطلبة ستكون أرباحهم المفقودة المتروكة صفرًا (أو أرباح ضئيلة جدًا). ويرد بيكر (Becker) على تلك الحجة مقترحًا أنه إذا ما تم استبعاد المكاسب المتروكة لأن التعليم الزامي فيجب أيضًا استبعاد التكاليف المباشرة بالمثل(9) والحجة الى قدمها فيزاي بخصوص زيادة معدل البطالة، نقطة تتصل بمشكلة القياس أكثر من اتصالها بقرار التكلفة، في حين يطالب بومان (Bowman) بعدم وضع أي تعديل للبطالة لأن المقصود هنا هو قياس استخدام الموارد وليس الفشل في استخدام تلك الموارد(10).

إن وزن الحجة يبدو واضحًا. فكلفة الاختيار كلفة حقيقية، كما أن وقت الطالب مورد حقيقي، ويجب تضمينه في أي تحليل للتكلفة التعليمية. ومع ذلك فإنه من الأسهل إقرار المبدأ عن تنفيذه، لأن هناك صعوبات مادية كبيرة متضمنة في أي محاولة فعلية لقياس تلك التكلفة، وأول هذه الصعوبات هو افتقار المعلومات، فالأفراد في المملكة المتحدة يكرهون الافصاح عن مكاسبهم، ونتيجة لذلك فإن الحكومات يقظة في استخدام الإحصاء الرسمي للسكان مثلاً للحصول على تلك المعلومات. ومن هنا فأن هناك قدرًا متاحًا من المعلومات عن المكاسب في بعض الوظائف والصناعات، لكن المعلومات المتصلة بالتعليم ضئيلة جدًا. وعند محاولة قياس المكاسب المتروكة لخريجي الجامعة فسنحتاج لتفاصيل عن مكاسب الأفراد في مثل أعمار الخريجين وبمواصفات مشابهة لهم ولكنهم لم يواصلوا التعليم في الجامعة. والمعلومات المطلوبة يجب أن تنقسم إلى معلومات عن الذكور وعن الإناث لأنه

بالرغم من القوانين التشريعية، فإن الأجور لا تتساوى بينهم في الواقع. وبالنسبة لمجموعة كبيرة وهامة كهذه فإن المعلومات قد تتوافر إلى حد ما، لكن المشكلة تنشأ وتزداد صعوبة بالنسبة للمجموعات الصغيرة. فمثلاً ماذا ستكون المكاسب المتروكة في حالات نساء يقمن بتحضير رسائل الدكتوراه في الهندسة؟

وحتى عندما تتوفر المعلومات فقد تنشأ الصعوبات، ذلك أن أغلبية الشباب الذين يلتحقون بتعليم كامل طوال وقتهم، قد تكون لديهم قدرات أكثر من غيرهم في مجال آخر غير التعليم طوال الوقت. وباستخدام مكاسب التعليم الكامل فإننا قد نستخف بالمكاسب المتروكة أو نقلل من قيمتها. إذ لو أن الطلبة خرجوا بالفعل للعمل، فإن قدراتهم كانت ستتيح لهم مكاسب أكبر. إن تلك المشكلة يمكن تخفيفها إلى حد ما لأن المكاسب الفعلية للذين يعملون ستكون مخففة، لأنهم قد يخضعون لبعض التدريب الذي تتحمل تكاليفه الشركة أو المصنع(11).

هناك مشكلة أخرى تتعلق بالبطالة خاصة في حالات انتشارها، فإن الطلبة المقيدين في بعض المقررات يكونون بلا عمل في حالة عدم التحاقهم بهذه المقررات. ومن هنا فإن تقييم مكاسبهم المتروكة على أساس المكسب الذي فقدوه عن العمل يكون خادعًا ومضللاً. يقول أحد الكتاب إن تقييم المكاسب المفقودة هو أضعف مكونات التحليل الاقتصادي لبرامج الطاقة البشرية، وذلك بسبب الاستخفاف بالبطالة وآثارها. وهذا قد يكون حقيقيًا في بعض الأوضاع، مثل برامج التدريب قصيرة المدى حيث يكون أغلب المشتركين فيها من العاطلين(12).

إن الصعوبة في تقييم تكاليف الاختيار تزداد حدة خصوصًا فيما يتصل بوقت الفراغ. بالنسبة لبعض المقررات، فإن الوقت الذي يقضيه الطالب في الاستذكار غالبًا ما يكون من وقت فراغه، وتلك الحالة تنطبق على طلبة الجامعة المفتوحة أو الطلبة الملتحقين بفصول مسائية. بالنسبة لبعض الطلبة قد يكون الوقت الذي تخلوا عنه جزءًا من وقت العمل أو جزءًا من وقت الفراغ، مثل المقررات التي تقام في أوقات العمل والواجب المنزلي الذي يجب إنجازه مساءًا، ويزداد الوضع تعقيدًا لأن هناك دلائل تقترح أن الصغار في المدارس يعملون لساعات أقل بكثير من أقرانهم العاملين بخارج المدرسة(13).

وحتى لو أمكن تحديد حجم وقت الفراغ «المتخلى عنه» ببعض الدقة، فإن مشكلة تقييم هذا الوقت تبقى بلا حل. وبما أن بعض الناس يختارون العمل لساعات أطول أو أقل، فيمكن اقتراح أن تقاس الساعة في أوقات فراغ هؤلاء الأفراد عن طريق معدل ساعات العمل الإضافية، وهو الدخل الذي يحصلون عليه في مقابل التخلي عن وقت الفراغ. وبالنسبة لمجموعات معينة مثل المدرسين، يمكننا ايجاد طريقة عملية باستخدام مقدار المكاسب التي قد يحصلون عليها من التدريس في فصول مسائية. وبصفة عامة فإن أفضل الطرق تتمثل في تبني اقتراح «أودونجو» (O' Donoghue) الذي يرى أنه بالرغم من محدودية معدل الأجور إلا أنه أفضل تقريب(14).

إلى هنا، فإن هذا الفصل اهتم بتحليل التكلفة التعليمية من وجهة نظر المجتمع بصفة عامة. وفي بعض الحالات يكون من المناسب تحليل التكلفة من منظور الفرد المعنى. ولهذا أهمية خاصة عند تحليل بعض المشكلات مثل العوامل التي تؤثر على التلاميذ للبقاء في المدرسة ومواصلة التعليم. والتكاليف الشخصية تختلف جدًا عن تكاليف المجتمع، لأنه بالنسبة لأغلب المقررات، فإن التكلفة المباشرة تمول من الأموال العامة في صورة إعانات حكومية، كما أن آثار المكاسب المفقودة (المتروكة) يمكن تخفيفها عن طريق المنح الطلابية. وبالإضافة إلى ذلك فإن الفرد يهتم بالدخل بعد خصم الضرائب. ومن هنا فأن التكلفة الفردية للتعليم تكون عادة أقل بكثير من التكلفة الاجتماعية. وقد يكون على الفرد أن يفقد مكاسب، وأن يدفع ثمن أسعار إضافية وتكاليف أخرى، ولكنها تكاليف ضئيلة نسبيًا.

ومن التعليقات الشائعة التي قيلت خلال تحليل التكلفة أن هناك صعوبات في القياس، وربما هذا يمثل المشكلة الرئيسية لدراسة التعليم من وجهة نظر اقتصادية. وطرق المعالجة الفنية، مثل تحليل كلفة العائد، تعتمد على استخدام أرقام فعلية لكن الأرقام غير الدقيقة أو غير المتاحة تجعل تلك المجهودات موضعًا لكثير من الشكوك.

التكلفة الاستثمارية:

إن الفارق بين التكاليف الجارية التي ناقشناها من قبل، والتكلفة الاستثمارية، فارق غير واضح. ويمكن القول إن بعض السلع مثل الكتب التي تدوم لسنوات عديدة، تعتبر معدات رأسمالية، ولكنها في أغلب الأحيان تدخل ضمن الإنفاق الجاري، مع أن بعض المعدات الباهظة التكاليف مثل السيارات والحاسبات الآلية تعامل معاملة مختلفة. وفي التطبيق العملى يعد التمييز بين السلع الجارية والرأسمالية تمييزا ملائما ومريحا من الناحية الإدارية. حيث توضع ميزانية منفصلة يدفع منها ثمن السلع الباهظة الثمن والسلع المعمرة التي تدوم لفترات طويلة، ومن البنود التي تعامل بصورة مميزة، المباني الجديدة، إذ تعد أفضل مثال لبند رأسمالي.

من وجهة نظر اقتصادية فإن تكاليف البناء تقدم مثالاً لكل من التكلفة المباشرة وغير المباشرة. التكلفة المباشرة تنشأ لأن عمال البناء وغيرهم يتلقون أجورًا مباشرة عن خدماتهم، مع أن الصعوبات التحليلية تنشأ لأن المبنى سيستخدم لعدة سنوات. ولأغراض التخطيط يفترض أن تلك المدة هي ستون سنة(15). ومن هنا ستكون تكلفة الاستهلاك السنوية لمبنى تكلفته ستة ملايين من الجنيهات ستة ملايين جنيه استرليني مقسومة على 60 عامًا = 100.000 جنيهًا استرلينيا، وإذا ما استخدم هذا المبنى 1000 طالب، فإن التكلفة السنوية لكل طالب ستكون 100 جنيهًا استرلينيًا. ومع ذلك فهناك أيضًا تكلفة اختيار، لو لم يستخدم هذا المال في هذا الغرض، لكان من الممكن استخدامه في أغراض أخرى، أو كان من الممكن استثماره والحصول على أرباحه. تلك الأرباح يمكن استخدامها وسيلة

لقياس تكلفة الاختيار. ومن هنا فإذا كانت معدلات الربح 10% على مبنى يساوي ستة ملايين جنيها استرلينيا، فإن المكاسب المفقودة على هذا المبنى تكون ستمائة ألف جنيه استرليني أو ستمائة جنيها استرلينيا لكل طالب. وهكذا يكون إجمالي تكلفة رأس المال للطالب 700 جنيهًا استرلينيًا سنويًا.

وقد تم عمل دراسات قليلة عن التكلفة الرأسمالية، لسبب وجيه هو أن من الواضح أنه ليست هناك سلطة تعليمية محلية تحتفظ بسجلات للنفقات الرأسمالية لكل مدرسة، لأن السلطات عادة ما تقترض مبالغ ضخمة دفعة واحدة، ولا يمكنها بعد ذلك تخصيص دين بعينه على مدرسة معينة. على أي حال، فإن التكاليف السابقة لا تمثل فائدة خاصة عند تحليل التكاليف كجزء من كلفة العائد الذي يهتم بتخطيط الاستثمارات المستقبلية. ومع ذلك، وإلى حد ما، هناك اقتصاديات الحجم، لأنه بالنسبة لفترة ما بعد الحرب وضعت مصلحة التربية والعلوم حدًا أعلى للتكلفة الثابتة للمباني المدرسية، وقد أتاح الحد تخصيص مبالغ أقل لكل مكان في المباني الكبيرة(16). وإحدى الدراسات عن التكلفة الاستثمارية أو الرأسمالية للمدارس الثانوية قام بها نوفيس (Novis)، وبلغت العينة المستخدمة في تلك الدراسة عبارة عن ست مدارس بأحجام متنوعة. واقترحت الدراسة أن التكاليف الرأسمالية تصل إلى حوالي 18%من إجمالي تكلفة المدارس الثانوية(17). وهذا الرقم يجب أخذه ببعض الحذر والشك نظرًا لصغر حجم العينة.

إن تحليل التكلفة الرأسمالية يمكن أن يقدم نتائج عملية، فبعد الحرب العالمية الثانية بفترة وجيزة، أجريت دراسة مقارنة عن تكاليف المباني الجديدة في المملكة المتحدة وقد أوضحت تلك الدراسة اختلافات كبيرة في التكلفة بالنسبة للقدم المربع. ونتيجة لدراسات أخرى أجريت فيما بعد أعيد النظر في الطرق المختلفة لترشيد تكلفة بناء المدارس. وفي عام 1950 تم وضع حدود للتكلفة تطبق على جميع المدارس الجديدة. وقد وضعت تلك القواعد معايير مناسبة. كما أنها تركت للسلطات التعليمية المحلية مجالات للاختيارات التي تخفض التكلفة مثلاً عن طريق تشجيع التصميمات وإنتاج مكونات قياسية للمباني المدرسية. وعلى مدار عشرين عامًا ظهر تقدير مبسط يشير إلى أنه تم ادخار حوالي 600 مليون جنيه استرلينيًا من خلال استخدام تلك الطرق(18).

وبوضع كل التكاليف معًا، فمن الممكن معرفة التكلفة للطالب الواحد من وجهة نظر المجتمع. وهذا موضح في الجدول (2-5) والتكاليف هنا افتراضية ولكنها بالتقريب تشبه الكلفة لطالب يدرس كامل الوقت في كلية بوليتكنيكية أو في الجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. والمنح الطلابية لم تدخل في هذا الجدول لأنها عبارة عن تحويلات أكثر منها تكلفة حقيقية. وبعبارة أخرى، فإن التكلفة الحقيقية بالنسبة لتعليم الطالب هي ما كان يمكن لهذا الطالب إنتاجه إذا كان يعمل. وهذا يمكن قياسه عن طريق تقدير أجره. أما المنح الطلابية فهي مجرد تحويل من مجموعة (دافعي الضرائب) إلى مجموعة أخرى (الطلبة).

جدول (2-5)

التكلفة الاجتماعية الافتراضية لطالب يدرس دراسة منتظمة

بيـــــــان	جنيه استرليني في سنة
التكلفة المباشرة	3000
التكلفة غير المباشرة (المكاسب المفقودة)	3500
التكلفة الرأسمالية	700
مجموع	7200

ملحوظة:

لم يحدث أي تعديل هنا من أجل حسابات البطالة أو المهارة:

وبالرغم من أن أرقام الجدو (2-5) افتراضية، إلا أنها تشير إلى الأهمية الكبيرة للتكلفة غير المباشرة أو المكاسب المفقودة. أما فيما يختص بالطالب الفرد المعني. فإن الأرقام قد تبدو مختلفة. وفي الجدول (2-6) يوضح الوضع نفسه من منظور شخصي.

جدول (2-6)

التكلفة الشخصية الافتراضية لطالب يدرس دراسة منتظمة

بيـــــــان	جنيه استرلينى فى سنة
رسوم	100
وجبات إضافية ورحلات	200
صافي المكاسب المفقودة	300
مجموع	3300

ملاحظات:

1- بند الرسوم يتضمن الكتب الإضافية والأدوات المكتبية التي لم تكن لها حاجة في ظروف أخرى.

2- يفترض أن بعض الوجبات الإضافية والرحلات أساسية.

3- صافي المكاسب المفقودة مبلغ 3500 جنيهًا (مثلاً) وهي التي كان يكسبها دون الضرائب.

4- تلك التكاليف تخفف عن طريق سندات متنوعة مثل المنح الطلابية ومكاسب الإجازات.

والأرقام في الجدولين (2-5) و (2-6) هي تقديرات تقريبية للتكاليف عن عام 1980، وتوضح اختلافًا كبيرًا من طالب لآخر، وبالرغم من التقريب، فإنه من الواضح أن التكاليف الشخصية للتعليم أقل بكثير من التكاليف الاجتماعية.

وعند مناقشة تكلفة تعليم الطالب في هذا الفصل كان من المفترض ضمنيًا أن مخرجات كل قسم من أقسام التربية ناتج متجانس، فمثلاً، إن جميع طلبة الجامعة يمثلون مخرجًا متطابقًا. ولكن هذا غير صحيح تمامًا مثل عدم صحة افتراض أن أحد المقاولين يقوم ببناء منازل تتكلف كلها 30 ألف جنيه استرليني، إذ من الناحية العملية تختلف التكلفة مع نوع ومكان المنزل. ومن الواضح إذن أنه لا يمكن تحقيق أي تقدم في تحليل التكلفة دون النظر إلى ما يتم إنتاجه أو بمعنى آخر دون النظر إلى مخرجات التعليم.

هذا، ويختلف حساب التكلفة باختلاف الهدف من هذا الحساب، ففي دراسة تتبعيه أجريت على التعليم المصري(*) بهدف الكشف عن مصداقية النص الدستورى الذي يدور حول مجانية التعليم، كان حساب التكلفة يدور حول التكلفة على الدولة – كما أعلنتها الدولة، مقابل التكلفة على الأسرة.

وقد رصدت حجم الانفاق وآثاره الاجتماعية منذ بدء التعليم المصري، وكان مما رصدته في العقود الثلاثة الأخيرة.

السبعينيات: الدروس الخصوصية – مدرسة موازية:

في السبعينيات كانت الأوضاع التعليمية – في جملتها – تفوت على التلميذ فرصة التعليم الحقيقي بالمدارس مما يضطره إلى اللجوء للدروس الخصوصية ليتعلم، حتى أصبحت الدروس الخصوصية مدرسة موازية بمصروفات.

وأبرز تلك الأوضاع التعليمكية تتحدد في ارتفاع كثافة الفصول الدراسية بالثانوي الحكومى لتصل إلى 38.4 تلميذ في العام الدراسي 85/ 1986(45).

وقد كانت 31.6 تلميذ في بداية الستينيات، وواصلت ارتفاعها لتصل إلى 38.96 تلميذ في العام الدراسي 86/ 1987(46). مما أضر بالعملية التعليمية.

ويرجع السبب وراء هذا الارتفاع في كثافة الفصول إلى الأوضاع الاقتصادية المتردية للدولة، والمبالغة في الاستدانة. وأنعكس ذلك على ميزانية التربية والتعليم، فتقلصت، وأصبح معظمها مخصصا لتغطية أجور المعلمين. ولم يعد يخصص للاستثمارات والإنشاءات الجديدة سوى نسبة بسيطة من الميزانية، بلغت 7.15% في السنة المالية 1975(47). وانخفضت أكثر لتصل إلى 6% في العام الدراسي 86/ 1987(48).

وأدى ضعف الاستثمارات إلى أن الإنشاءات الجديدة لم تكن تتعدى «بناء حجرات جديدة في المباني المدرسية القائمة، وأغلبها على حساب الأفنية المدرسية»(49).

وقد بلغ تدهور الأبنية التعليمية إلى الحد الذي كانت تمارس فيه العملة التعليمية في مدارس غير صالحة، حيث بلغ عدد المدارس الثانوية الصالحة 366 مدرسة من إجمالي 467 مدرسة عام 84/ 1985(50)، أي أن نسبة المدارس الثانوية الصالحة للعمل كانت 37، 78%، والباقي كان يحتاج للإصلاح، أو التزود بالكهرباء، أو مياه الشرب، أو المرافق الصحية. وبتحليل البيانات الواردة حول حالة الأبنية التعليمية في مختلف مراحل التعليم في المدارس الحكومية اتضح أن التعليم الثانوي كان

(*) فاطمة فوزى عبد العاطى: مجانية التعليم الثانوى العام – المفهوم والأسباب وضمانات التطبيق – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – قسم أصول التربية – جامعة طنطا –1994.

يحظى بأعلى نسبة من الأبنية الصالحة للدراسة، وأن الوضع التعليمي كان أكثر ما يكون تدهورا في التعليم الابتدائي، حيث بلغ عدد الأبنية المدرسية الصالحة للدراسة 5423 مدرسة من إجمالي 9170 مدرسة(51)، أي بنسبة 59.1% فقط. وهذا الوضع له أثره على التعليم الثانوي، نظرًا للعلاقة الترابطية بين مراحل التعليم المختلفة.

ولم تبدأ السياسة التعليمية في مواجهة هذا الوضع المتردي للأبنية التعليمية، إلا في عام 1985، حيث صدر قرار «بحظر إقامة أي مباني أو منشآت، أو فصول دراسية على الملاعب الرياضية بالمدارس، أعلى على الأراضي المخصصة لذلك»(25).

ونلحظ أن هذا القرار جاء متأخرا نحو عشرين عاما، حيث بدء تدهور الأبنية التعليمية منذ عام 1965؛ حين أوقفت عمليات الصيانة وأوقف إنشاء أبنية جديدة، واستمر استيعاب إعداد زائدة من التلاميذ، فارتفعت كثافة الفصول. وعولجت الكثافة المرتفعة ببناء فصول مدرسية جديدة، على حساب الأفنية المدرسية القائمة حتى صدور القرار السابق ذكره.

كما يتضح من صدور القرار من رئيس الوزراء، أن وضع المنشآت التعليمية وأثرها في تدهور الخدمة التعليمية المجانية، قد وصل إلى حد يصعب معه سيطرة السياسة التعليمية وحدها عليها، ممثلة في وزير التعليم، واحتاج الأمر إلى صدور القرار من رئيس الوزراء.

ولقد أثرت هذه الأوضاع التعليمية المتردية على مستوى الخدمة التعليمية بالمدرسة، فأدت إلى عجز التلميذ عن الحصول على المعرفة أو الفهم الجيد للمقررات الدراسية من خلال المدرسة، مما أدى إلى زيادة احتياج التلميذ للدروس الخصوصية باعتبارها ضرورة. ولقد أكدت ذلك دراسة «تركي» 1981(53). حيث بلغت نسبة من يقبلون على الدروس الخصوصية من تلاميذ الثانوي العام في عام 1980/ 1981 نحو75% من إجمالي تلاميذ العينة(54)، بعد أن كانت نحو 0.60% في أوائل السبعينيات، وكذلك زادت المدة التي يأخذون فيها لدروس، فلقد أثبتت الدراسة السابقة أن التلاميذ. الذين يستعينون بالدروس الخصوصية يمكن تصنيفهم على أساس طول المدة التي يأخذون فيها الدروس الخصوصية إلى(55):

- تلاميذ يأخذون دروسا خصوصية، قبل بداية العام الدراسي بنسبة 22% من تلاميذ العينة.
- تلاميذ يأخذون دروسًا خصوصية، مع بداية العام الدراسي بنسبة 28% من تلاميذ العينة.
- تلاميذ يقبلون على الدروس الخصوصية، في النصف الثاني من العام الدراسي وهم يشكلون 50% من تلاميذ العينة.

مما يعني أن الفرص التعليمية القليلة المتاحة مجانا بالتعليم الثانوي العام الحكومي، فقدت المجانية فيها دورها في إزالة العقبات المادية أمام الأسر الفقيرة، وذلك حين انخفض مستوى الخدمة

التعليمية بها أكثر؛ بتقلص اليوم المدرسي، واضطر التلاميذ إلى اللجوء للدروس الخصوصية، والتي أصبحت مدرسة موازية ذات مصروفات.

ومع الانتشار الواسع، الذي بلغته ظاهرة الدروس الخصوصية تعين على السياسة التعليمية مواجهتها، فأعلنت التقارير الرسمية في نهاية هذه السنوات أن «ظاهرة الدروس الخصوصية انتشرت في جميع مراحل التعليم بصورة خطيرة لم يسبق لها مثيل، إذ انتشرت من مرحلة رياض الأطفال إلى التعليم الجامعي، وقد أدت هذه الظاهرة إلى وجود واقع يتنافي مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.. وحلاً لهذه المشكلة فقد اعتبرت تقوية الطلاب علمياً مسؤولية المدرسة، وعليها أن تنظم مجموعات دراسية للذين تتضح حاجتهم للتقوية في بعض المواد مقابل اشتراكات رمزية» (56).

وواضح من تتبع تاريخ الظاهرة، أن مواجهة الدروس الخصوصية من خلال مجموعات التقوية، مواجهة تقليدية، سبق التثبت من فشلها مما يعني أن ظاهرة الدروس الخصوصية، لن تقف عند الحجم الذي كشفت عنه دراسة «تركى - 1981»، وأنها ستزداد انتشاراً.

ومع انتشار الدروس الخصوصية، يتوقع ارتفاع أسعارها الشديد، والذي أثرت عليه عدة عوامل من أبرزها:

- شدة الإقبال على الدروس الخصوصية؛ يمكن أن يسهم في رفع أسعارها طبقاً لقانون العرض والطلب.
- ارتفاع الأسعار العام في المجتمع؛ يمكن أن يسهم في زيادة أسعار الدروس الخصوصية، باعتبارها سلعة، تنطبق عليها القاعدة الاقتصادية التي تشير إلى العلاقة التشابكية بين السلع المختلفة.
- اختلال هيكل (الأجور - الأسعار)، أنشأ حاجة لدى المدرسين لرفع دخولهم، ووجدوا في الدروس الخصوصية وسيلة مناسبة للاستعانة بدخلها على مواجهة المتطلبات المعيشية الأساسية، حتى أصبح الراصد لظاهرة الدروس الخصوصية في نهاية السبعينيات وأوائل الثمانينيات يراها «أسواق أسهم في فتحها معلمو التلاميذ للحصول على دخول إضافية وزيادة مرتباتهم المنخفضة»(57).

وبهذا أصبحت الدروس الخصوصية ضرورة لكافة الأطراف المشاركة فيها، فهي ضرورة للتلميذ للحصول على خدمة تعليمية، تمكنه من فهم المقررات الدراسية، وضرورة لأولياء الأمور، لمساندة أبنائهم في سباق الامتحانات للحصول على درجات أعلى، وضرورة للمدرسين لاستيفاء حاجاتهم المعيشية التي تعجز دخولهم المحدودة عن الوفاء بها.

- وكذلك يمكن أن يسهم في ارتفاع أسعار الدروس الخصوصية، ارتفاع أسعار مجموعات

التقوية، من سبعين قرشاً في أوائل السبعينيات إلى ثلاثة جنيهات للمادة الواحدة في أوائل الثمانينيات(58). وذلك قياساً على القاعدة الاقتصادية القائلة بأن «رفع سعر سلعة يؤدي إلى رفع أسعار بدائلها»(59).

- تحصيل ضرائب من المدرسين، الذين يمارسون نشاط الدروس الخصوصية(60).

وربما يعد هذا الإجراء، أكثر الإجراءات التي أسهمت في ارتفاع تكلفة التلميذ على أسرته، لأن ربط الدروس الخصوصية بالنظام الضريبي، يؤدي إلى إخضاع الدروس الخصوصية - تماما - لآليات السوق.

وإذا تأملنا تاريخ هذا الإجراء، يمكن أن ندرك أن عام 1979م، يعد عاماً فارقاً في تكلفة التلميذ على أسرته، خاصة إذا لاحظنا أن رفع أسعار مجموعات التقوية، والرسوم المدرسية، تم قريباً من هذا التاريخ أيضاً.

وهذه الإجراءات التي تسهم في رفع تكلفة التلميذ على أسرته، تعد إجراءات مضادة للطبقة المتوسطة بوجه خاص، والتي تشكل أبرز المستفيدين من التعليم.

وربما يمكن تفسير هذه الإجراءات، بالحقيقة التي تكشفت وأجمعت عليها الدراسات الاجتماعية، والتي تشير إلى أن «السبعينيات شهدت تحالفاً خبيثا بين الدولة والرأسمالية المحلية الطفيلية، والرأسمالية الأجنبية، جعلت كافة التحولات التي تحدث في المجتمع المصري، تتم لصالح الطبقة الرأسمالية، وعلى حساب كافة الطبقات الأخرى(61) كما أن توقيت هذه الإجراءات، وتزامنها، يؤكد صحة وجهة النظر القائلة بأن: القيادة السياسية اتخذت موقفاً منحازاً ضد الطبقات الشعبية، منذ أحداث يناير 1977، والتي تظاهر فيها الشعب ضد سياسة رفع الأسعار(62).

وبهذه الإجراءات تجاوزت تكلفة التلميذ على أسرته، تكلفة على الدولة؛ حيث أكدت دراسة: ثروت عبدالباقى - 1983(63) التي أجريت على عينة من تلاميذ الثانوي العام بمحافظة الشرقية في العام الدراسي 79/ 1980 أن تكلفة تلميذ الثانوي على أسرته، قد بلغت في المتوسط 170.69 جنيه موزعه.

وفي المقابل بلغ متوسط تكلفة تلميذ الثانوي على الدولة في العام الدراسي 79/ 1980 نحو 117 جنيهاً (64).

وهذا يعني أن التعليم الثانوي بدءاً من نهاية السبعينيات لم يعد مجانيا، حيث أصبحت تكلفة التلميذ على أسرته، أكبر من تكلفته على الدولة.

وقد انعكست هذه التكلفة على نوعية المستفيدين من الفرص التعليمية فأصبحوا من أبناء الطبقة

الجديدة وهم: هؤلاء الرأسماليين الجدد الذين انتقلت الثروة إلى أيديهم بأسلوب أقرب إلى القفزة الفجائية نتيجة نشاطها الطفيلي(65).

وأصبح أفراد الطبقة المتوسطة؛ خاصة من لم يهاجروا منهم أو يلتحقوا بمشروعات الانفتاح يواجهون ضغوطا شديدة، لمواصلة تعليم أبنائهم. في ظل الارتفاع المستمر في الأسعار والثبات النسبى لدخولهم ومن ثم انخفاض مستويات معيشتهم. والمتوقع أن يتمسك أبناء الطبقة المتوسطة بتعليم أبنائهم من منطلق الإطار القيمى لهذه الطبقة التي تتخذ من التعليم أداة رئيسية للحياة. وربما استطاع الآباء من هذه الطبقة مواجهة التكلفة المرتفعة لتعليم أبنائهم بواحدة أو أكثر من الطرق الآتية:

- تدبير موارد الأسرة المحدودة، وإعطاء الأولوية للتعليم، بعد استيفاء الحاجات الأساسية للأسرة من طعام وكساء وعلاج، وربما يعطى التعليم الأولوية - في حالة عدم كفاية الموارد - لتلك الأساسيات، بما يعنيه ذلك من أن تكلفة التعليم تأتي على حساب القوت اليومي الضروري للأسرة كلها.

- وربما اتجه بعض أفراد هذه الطبقة لمواجهة التكلفة العالية للتعليم باللجوء إلى الرشوة، وهذا الاحتمال وارد في ظل «المناخ القيمي الذي أفرزه الانفتاح، وتفرزه كل مراحل التضخم، حتى تصبح الرشوة أمرًا اضطراريا، يلجأ إليه البعض لمواجهة التدهور السريع في مستوى معيشتهم، وأوضاعهم الاجتماعية، أو لمجاراة مناخ الكسب السريع، والإثراء العاجل»(66).

7- الثمانينيات: السياسة التعليمية تعلن: الدروس الخصوصية مشكلة قومية:

أعلنت السياسة التعليمية في نهاية الثمانينيات أن الدروس الخصوصية مشكلة قومية. حيث نصت على أن «ظاهرة الدروس الخصوصية أصبحت مشكلة قومية، تهدد العملية التعليمية في جوهرها، إذ يكاد التعليم أن يكون عند كثيرين منزليا وليس مدرسيا. وبالتالي فإن ما تصرفه الدولة من ملايين الجنيهات يصبح هدرا، فالتلميذ يترك الكتاب المدرسي جانبا ويشتري الكتب الخارجية، وهو لا يتنصت للمعلم داخل الفصل ولا يتفاعل معه، بل يعتمد على الدروس الخصوصية. وقد لاحظت مؤتمرات المعلمين أن هذه الظاهرة أصبحت مسؤولة عن تأكيد سياسة الحفظ والتلقين. ويجب العمل بكل الوسائل المتاحة للقضاء - على هذه الظاهرة باتخاذ عدد من الإجراءات أهمها: رفع المستوى المادي للمعلم - الحد من كثافة الفصول - تعديل نظام الامتحان»(67).

ونلحظ على ما سبق:

- اعتراف السياسة التعليمية بحجم وخطورة - ظاهرة الدروس الخصوصية ووصفها بأنها مشكلة قومية.

- كما نلحظ أن التناول السابق يعني بالظاهرة من زاوية التكلفة على الدولة، وليس على الأسرة، على أهمية البعد الأخير في خرق تكافؤ الفرص، وربما يرجع ذلك التناول إلى أن إعداد الوثيقة، جاء من الموقع الوظيفي لوزير التعليم، وتمثيله للدولة. ومن هنا جاءت الاشارة إلى جوانب الهدر على الدولة.

- كما نلحظ أن النص عني ببعض الآثار السلبية للدروس الخصوصية، ومنها ضعف التفاعل بين المعلم والتلميذ في الفصل، برغم وجود العديد من الآثار السلبية الأخرى في العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، من أهمها من منظور القيم التربوية الانتقاص من هيبة المعلم باعتباره قدوة في نظر تلميذه، خاصة حين يستخدم المدرس مختلف الأساليب للضغط على التلميذ، ودفعه للانضمام إلى الدروس الخصوصية.

- كما نلحظ أن الإجراءات التي أشير إليها لمواجهة الدروس الخصوصية، كان من أبرزها:

- ما يتعلق برفع مستوى الفرصة التعليمية داخل المدرسة، من قبيل خفض كثافة الفصول والاهتمام بالوسائل التعليمية.... وهي إجراءات مهمة بالفعل، حتى لا تظل الدروس الخصوصية ضرورة للتلميذ، يلجأ إليها لتلبية حاجته الأساسية، لفهم المقررات الدراسية. ولكن التنفيذ يعتمد على ارتفاع المستوى الاقتصادي العام، لأنها تكلفة على الدولة.

- ومنها إجراءات خاصة بتعديل أساليب التقويم لتقيس القدرة على الفهم. وتعديل أساليب التعليم لتنحو نحو إكساب التلميذ مهارات التعليم الذاتي. وهي إجراءات مهمة - أيضًا - لأنها تجعل الدروس الخصوصية عديمة الجدوى في التكرار والحفظ، ولكنها تعتمد على أساليب إعداد المعلم، واعتياد التلميذ منذ سنواته الدراسية الأولى على هذه الأساليب؛ ومن ثم فهي تحتاج إلى مدة زمنية حتى تظهر آثارها.

- ومن الإجراءات - أيضًا - ما يخص المعلمين؛ من قبيل رفع المستوى المادي، والتجميد الوظيفي للمعلمين الذين اعتادوا إعطاء الدروس الخصوصية، وهي إجراءات مهمة إذا أمكن تنفيذها، خاصة إذا أمكن جعل الأجر الوظيفي للمعلم كافيا لتغطية حاجاته الأساسية، ولكن تنفيذ هذا الإجراء - هو الآخر - يرتبط بالمستوى بالاقتصادى العام في المجتمع، وقبل أن يتم رفع المستوى المادى للمعلم، لن يكون للعقاب على ممارسة الدروس الخصوصية معنى.

وعلى ذلك، فدور البحث خلال هذه المدة، هو تقويم مدى تطبيق هذه الإجراءات. مع الأخذ في الاعتبار - بداية - أن هذه الإجراءات لن يتم تطبيقها كلها دفعة واحدة، لأن أغلبها مرتبط بالمستوى الاقتصادي العام. وأيضًا فإن نتائج التطبيق لم تظهر سريعا. ولذلك ينحصر التقويم في تلمس بدايات التنفيذ الجاد لبعض هذه الإجراءات.

ونتيجة لذلك الحضور الحاد للظاهرة، واعتراف السياسة التعليمية بها، بذل جهدا مقصودا لمواجهة واحتواء ظاهرة الدروس الخصوصية، تحدد في أكثر من اتجاه من أبرزها:

أ - الحد من كثافة الفصل الدراسي:

نتيجة السير حثيثا في إقامة الأبنية المدرسية، مع الحد من عدد المقبولين خاصة في التعليم الثانوي، مما أدى إلى انخفاض كثافة الفصل من 38.96 تلاميذ عام 86/ 1987 إلى 37.55 تلاميذ عام 87/ 1988م(68). ثم إلى 35.55 تلاميذ لكل فصل في العام الدراسي 91/ 1992(69).

ولكن يبدو أن خفض كثافة الفصول، لم يزل دون المستوى الذي يحقق فرصة تعليمية جيدة، لأن كثافة الفصول على هذا النحو لم تزل مرتفعة، فالتلميذ لم يزل بحاجة إلى الدروس الخصوصية ليحصل على التعليم الحقيقي الذي يفتقده في الفصول.

وفضلاً عن ذلك، فمع العام الدراسي 92/ 1993، ضاعت كل الجهود المبذولة في هذا الاتجاه، وعادت كثافة الفصول لتسجل متوسطا 39.79(70)، وذلك بسبب إلتحاق الدفعة المزدوجة (والتي نتجت عن اختصار سنوات الدراسة بالتعليم الأساسي من تسع سنوات إلى ثماني سنوات في العام الدراسي 92/ 1993) بالصف الأول الثانوي في العام الدراسي 92/ 1993. ولسنا بصدد تقويم قرار اختصار سنوات التعليم الأساسي، ولكننا سنعرض لبعض نتائجه في حدود التلعيم الثانوي، حيث سيتم ترحيل هذه المشكلة التعليمية، على مدى سنوات المرحلة الثانوية، لتبلغ ذروتها في العام الدراسي 94/ 1995، حيث تصل الدفعة المزدوجة للصف الثالث الثانوي، وتتنافس إعداد التلاميذ المضاعفة على الأماكن المحدودة بالتعليم الجامعي، وتشتد مع التنافس ظاهرة الدروس الخصوصية.

ب - رفع المستوى المادي للمعلمين:

وكذلك اتخذ المسؤولون عن السياسة التعليمية من رفع المستوى المادى للمعلمين إجراء لمواجهة الدروس الخصوصية، باعتبار أن «غياب المعلم عن مدرسته يرجع إلى بحثه عن لقمة العيش، مما يؤدي إلى ظواهر عديدة ومنها الدروس الخصوصية»(71).

ولذلك خصص مبلغ 154 مليون جنيه إضافية لإصلاح أحوال المعلمين منها 76 مليون جنيه لمعالجة الرسوب الوظيفي، 27 مليون جنيه لزيادة الحوافز الثابتة، 46 مليون جنيه حوافز مرتبطة بالأهداف والنتائج بالإضافة إلى 5مليون جنيه لصندوق الزمالة»(72).

ويبدو أن هذا الإجراء لن يحقق الهدف منه، وهو امتناع المدرسين عن إعطاء الدروس الخصوصية، لأن ارتفاع أجور المدرسين، لن تتناسب مع ارتفاع الأسعار ويبدو من الممارسات اليومية أنها لن تكفي لتغطية الحاجات المعيشية الأساسية، وهذا ما تؤكده التقديرات الاقتصادية من أن «الزيادة في الأجور

لن تتناسب مع معدلات التضخم، مما يعني أن الدخل الحقيقي للأفراد قد يتناقص بصورة كبيرة»(73).

ولذلك سيظل رفع أجور المعلمين، إجراء شكليا، ما بقي اقتصاد الدولة ضعيفا. وسيضطر معه المعلمون إلى إعطاء الدروس الخصوصية، للحصول على دخول إضافية تفي بحاجاتهم المعيشية.

جـ - مجموعات التقوية:

كما لجأ المسؤولون في هذه السنوات - أيضا - إلى اعتماد أسلوب مجموعات التقوية، في مواجهة الدروس الخصوصية، باعتبار أن «دور المدرسة هو تقوية التلاميذ الذين هم في حاجة إلى تلك التقوية، وذلك مقابل اشتراك لا يمثل عبئا، ولا يخل بجوهر المجانية»(74).

والخبرة التاريخية، تجعلنا ندرك أن أسلوب مجموعات التقوية، إجراء لا أثر له في مواجهة الدروس الخصوصية ومما يؤكد انعدام أثر هذا الإجراء ارتفاع عدد التلاميذ في مجموعات التقوية إلى 12 تلميذا، وزيادتها - بعد موافقة مجلس الآباء والمعلمين - إلى عشرين تلميذا(75).

في ضوء القرار الوزاري في 1988/10/16، والذي حدد سعر مجموعة التقوية بأربعة جنيهات في الشهر للمادة الواحدة، على أن يكون عدد التلاميذ عشرين تلميذا، وبواقع ثمانية حصص شهريا، وبناء على ذلك يحصل المعلم على ثمانية جنيهات مقابل الحصة الواحدة من حصص مجموعات التقوية. وبذلك يمكن تقدير أسعار الدروس الخصوصية بنحو أربعة جنيهات في الساعة للتلميذ الواحد، فإذا كان التلميذ يأخذ في المادة الواحدة ثمانية حصص شهريا، ويأخذ دروسا خاصة في أربع مواد في المتوسط، ولمدة خمسة أشهر في المتوسط، كما هو مشاهد في هذه السنوات، فإن التكلفة التقديرية للدروس الخصوصية تبلغ نحو 640 جنيها للتلميذ الواحد على أسرته.

ويؤكد هذا الرقم، دراسة أجريت على عينة من تلاميذ الشهادة الثانوية في العام الدراسي 88/ 1989، ظهر منها أن متوسط تكلفة تلميذ الشهادة الثانوية في المدارس الحكومية على أسرته قد بلغ 750جنيها للدروس الخصوصية فقط(76).

وبذلك ندرك أن ارتفاع تعليم الأنباء على الأسرة يأتي من داخل السياسة التعليمية بالدرجة الأولى.

8 - التسعينيات: حجم الظاهرة وأبعادها:

أمكن التعرف إلى حجم ظاهرة الدروس الخصوصية في التسعينيات من خلال دراسة ميدانية أجريت على عينة ممثلة تمثيلا نسبيا وتشكل 5% من تلاميذ الثانوي العام بمحافظة الغربية في العام الدراسي 1992/ 1993، للتعرف إلى متوسط التكلفة التي يمثلها تلميذ الثانوي العام على

أسرته(77). وذلك بهدف التحقق من صحة الفرض التالي: تكلفة تعليم تلميذ الثانوي العام على أسرته أعلى من تكلفته على الدولة. وتم التوصل إلى أن متوسط التكلفة التعليمية - والتي تشمل الدروس الخصوصية الكتب الخارجية يبلغ 465.25 جنيه، أي بنسبة 54.7%من متوسط تكلفة التلميذ على أسرته، والتي تبلغ 850 جنيهًا.

كما لوحظ من تحليل البيانات الواردة في هذا الجانب، أن تكلفة الكتب الخارجية تبلغ في المتوسط نحو 39جنيهًا لتلميذ المرحلة الثانوية، أي ما يمثل نحو 8.4% من تكلفة هذا الجانب على الأسرة، مما يؤكد أن الدروس الخصوصية هي التي تستأثر بمعظم انفاق الأسرة على التلميذ.

وتتضح أبعاد ظاهرة الدروس الخصوصية في العام الدراسي 92/ 1993 في أن متوسط تكلفة الدروس الخصوصية - بمفردها - على الأسرة تمثل 465 جنيها للتلميذ الواحد، أي أنه أعلى من تكلفة التلميذ على الدولة (300 جنيه)، وهذا يؤكد أن التعليم الحقيقي للتلميذ، يتم خارج المدرسة من خلال الدروس الخصوصية. ويتأكد هذا المعنى بوجه خاص من خلال تكلفة هذا الجانب في الصف الثالث الثانوي بشعبتيه العلمية والأدبية على السواء، والذي يبلغ بمفرده نحو 492 جنيها؛ أي أكثر من ضعفي تكلفة التلميذ على الدولة.

وتتضح أبعاد هذه التكلفة من تتبع أبعاد ظاهرة الدروس الخصوصية حيث كشف التحليل على أن:

- 92% من تلاميذ الصف الأول الثانوي العام الرسمى يقبلون على الدروس الخصوصية، وأن التلميذ يقبل - في المتوسط - على أخذ دروس في ثلاث مواد، بمتوسط زمنى ستة أشهر لكل مادة.
- 93% من تلاميذ الصف الثاني، يقبلون على الدروس الخصوصية بمتوسط عام ثلاث مواد، ومتوسط زمني ستة أشهر لكل مادة.
- تلاميذ الصف الثالث الأدبى، يقبلون على الدروس الخصوصية بنسبة 100% بمتوسط عام، أربع مواد، ومتوسط زمنى ثمانية أشهر للمادة لكل تلميذ.
- تلاميذ الصف الثالث العلمى يقبلون على الدروس الخصوصية بنسبة 100% بمتوسط عام خمس مواد، لكل تلميذ، ومتوسط زمني سبعة أشهر لكل مادة.

هذا الرصد يعكس التطور الكمى الذي شهدته الظاهرة، والتي كان يقبل عليها 50% من تلاميذ المدارس الثانوية في الأشهر الثلاثة الأخيرة من العام الدراسي في بداية الستينيات، لتصبح في العام الدراسي 92/ 1993 على النحو السابق الذي يعني أن كل التلاميذ تقريبا يقبلون على الدروس الخصوصية على مدى العام الدراسي في معظم المواد الدراسية.

وكما شهدت الدروس الخصوصية تطورا كميا فإنها شهدت تطورا كيفيا أيضًا، وأمكن رصد تلك التطورات الكيفية من خلال استجابات التلاميذ. ويمكن تحديد أهم ملامح هذا التطور فيما يلي:

- يقوم بعض المدرسين بطبع مذكرات، تضاف تكلفتها إلى الدروس الخصوصية، وتغنى التلميذ عن الكتب الخارجية والمدرسية؛ وهذا يعني تطور الدروس الخصوصية في اتجاه احتواء ظاهرة الكتب الخارجية، مع رفع التكلفة على ولى الأمر في الوقت نفسه.

- يحتاج تلميذ الشهادة الثانوية لحجز مكانه في الدروس الخصوصية قبل بدء العام الدراسي، وإذا تأخر عن ذلك، فلن يجد له مكانا عند من يرغب فيه من المدرسين.

- يأخذ بعض التلاميذ دروسا خصوصية عند أكثر من معلم - في وقت واحد - وللمادة الواحدة، كأن يكون أحدهما للشرح، والآخر لحل الاختبارات - مثلا - أو يأخذ درسا عند أحد المدرسين في فرع من المادة، ودرسا عند مدرس آخر في فرع آخر من المادة نفسها، وخاصة في الرياضيات والفيزياء.

- يقوم بعض المدرسين بتحديد أجورهم بالمقرر الدراسي، وليس بالشهر أو الحصة، على ما في هذا من تقييد للتلميذ بالاستمرار عند المدرس نفسه.

والظواهر السابقة كلها تعكس جدل العرض والطلب في ظاهرة الدروس الخصوصية. واشتداد الطلب على المدرسين المتميزين، ومن ثم تقنين المدرسين للمعروض من جهدهم ووقتهم بالضوابط السابق الإشارة إليها.

وفي ذات الدراسة الميدانية، أمكن تصنيف تلاميذ الثانوي العام الرسمي على محوري الريف والمدنية، ومقارنة بنود التكلفة منسوبة إلى دخل الأسرة؛ للتحقق من فرض الدراسة التالي: تعليم تلميذ القرية يستنزف جزء أكبر من دخل الأسرة الريفية، إذا ما قورن بنظيره في المدينة.

ومن خلال البيانات التي جمعت، تم التوصل إلى ما يأتي:

- إن ما يمكن للأسرة في الريف أن تنفقه على الدروس الخصوصية والكتب الخارجية، هو في المتوسط 344 جنيها لتلميذ المرحلة الثانوية. وهي تمثل نسبة 14.3% من دخل الأسرة في الريف، في حين أن الأسرة في المدينة تستطيع تخصيص مبلغ 633 جنيه في المتوسط لهذا الجانب، بما يوازي 10.6% من دخلها سنويا.

- كما لوحظ من تحليل بيانات تلاميذ القرى والمدن في العينة أن تلميذ القرية يستعين بالدروس الخصوصية في ثلاث مواد، بمتوسط ستة أشهر لكل مادة. وأن تلميذ المدينة يستعين بالدروس الخصوصية في أربع مواد - في المتوسط - لمدة سبعة أشهر لكل مادة.

مما يؤكد أن التكلفة الإجبارية في بندي الرسوم المدرسية والمواصلات تطغى على ما يمكن أن توفره الأسرة الريفية لأبنائها من دروس خصوصية.

هذا مع ضرورة تسجيل ملاحظتين أمكن التوصل إليهما من رصد بيانات تكلفة الدروس الخصوصية على تلاميذ القرى وهما:

- إن أسعار الدروس الخصوصية في القرى أقل منها في المراكز. ويمكن تفسير ذلك في ضوء فهم الجدل بين العرض والطلب على أي سلعة في بيئة ذات مستويات منخفضة للدخول، فمن الطبيعي – وفق هذا المنطق – أن تكون السلع منخفضة السعر، والأرجح أنها رديئة أيضا، إلا إذا تدخلت القيم فيمكن أن توجه السلوك وجهه أخرى غير ما يحتمله منطق العرض والطلب.
- إن تلاميذ القرى يقبلون على مجموعات التقوية بصورة أكبر من تلاميذ المدن، حتى كادت تصبح بندا ثابتا في استجابة التلاميذ مما يعكس أهميتها، للأسر ذات الدخل المنخفض.

وفي إطار الدراسة الميدانية نفسها أخذت عينة من مدارس الثانوي العام بمصروفات قوامها 30% من إجمالي تلاميذ هذه المدارس والفصول على مستوى محافظة الغربية. وذلك للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي يشير إلى أن الأعباء على الأسر المصرية تتقارب سواء تعاملت مع مدرسة خاصة أم مع مدرسة حكومية.

وفي إطار مقارنة تكلفة الدروس الخصوصية بين تلميذي الثانوي العام الرسمي والثانوي العام بمصروفات اتضح أن:

- متوسط التكلفة التعليمية العام 657 جنيها منها49 جنيها في المتوسط تكلفة الكتب الخارجية. وتكلفة هذا الجانب تشير، إلى أن الدروس الخصوصية التي توجه إليها معظم تكلفة هذا الجانب موجودة في التعليم الثانوي بمصروفات، مما يؤكد التحليل الوارد في الإطار النظري من أن الدروس الخصوصية لا ترتبط في نشأتها بقصر اليوم الدراسي، ولكن قصر اليوم الدراسي عامل على زيادتها فقط؛ فالمدارس بمصروفات تسير وفق نظام اليوم الكامل، ومع ذلك يقبل تلاميذها على الدروس الخصوصية. ولكنها ترتبط بالدرجة الأولى – بمدى توافر التعليم الحقيقي في المدارس.

وتتأكد الحقيقة السابقة من خلال حصر نسب إقبال تلاميذ التعليم الثانوي بمصروفات على الدروس الخصوصية، والتي بلغت 100% من تلاميذ العينة.

- كما أن وجود ظاهرة الدروس الخصوصية في التعليم بمصروفات، تثير قضية العلاقة بين التمويل والتعليم، فالتعليم بمصروفات يمول بالكامل من خلال أولياء الأمور، ومع ذلك يلجأ

التلاميذ للبحث عن التعليم الحقيقي في الدروس الخصوصية خاصة وأن معدل اللجوء للدروس الخصوصية هو ثلاث مواد في المتوسط، لمدة ستة أشهر لكل مادة، مما يعني أن التلميذ يستعين بالدروس الخصوصية - بصفة أساسية في ثلاث مواد على مدار العام الدراسي. وهي المواد الرئيسة غالبا.

فلماذا لم يحصل التلميذ على تعليم حقيقي في المدرسة يغنيه عن الدروس الخصوصية، خاصة وأنه يدفع تكلفة تعليمية كاملة؟

والموضوع جدير ببحث يخصص له:

- كما لوحظ من خلال القيم المتاحة حول التكلفة التعليمية أن تلميذ التعليم الثانوي بمصروفات يتكلف في المتوسط 657 جنيها، مقابل 465 جنيها تتحملها أسرة تلميذ التعليم الثانوي الرسمي، برغم أن المتوسط العام لإقبال الأخير على الدروس الخصوصية هو أربع مواد في المتوسط، لمدة سبعة شهور للمادة. أي أن تلميذ التعليم الثانوي بمصروفات يأخذ دروسا أقل بتكلفة أعلى، ويرجع ذلك لأن أسعار الدروس الخصوصية بالتعليم الخاص واللغات أعلى منها في التعليم الرسمي وأحد أسباب ذلك الارتفاع هو استقدام المدرسين إلى المنازل، وصغر المجموعات التي تعطي لها الدروس الخصوصية. كما ثبت من استجابات التلاميذ، وبذلك يتضح أثر العامل الاقتصادي في ظاهرة الدروس الخصوصية، بدءا من تلميذ القرية، الذي مثلت مجموعات التقوية بندا ثابتا في تكلفة تعليمه، وانتهاء بتلاميذ التعليم الخاص واللغات الذين يستقدمون المدرسين إلى منازلهم.

8-1- الدروس الخصوصية تنتقل إلى داخل جدران المدرسة في العام الدراسي 94/ 1995:

- يبدو أنه مع العام الدراسي 94/ 1995، ستحل مجموعات التقوية محل الدروس الخصوصية، في ارتفاع التكلفة على الأسرة(78).

وأسلوب رفع أسعار مجموعات التقوية على نحو ما يتضح في القرار الوزاري أسلوب عليه مآخذ كثيرة، أبرزها:

- جعل التعليم داخل المدرسة الرسمية - يخضع - بدوره - لتحرير الأسعار، وهذا تخلي صريح عن الالتزام بتوفير التعليم الذي أعلنته القيادة السياسية. وتخلي عن الالتزام بمجانية التعليم الأساسي.

- نلحظ - أيضا - أن أسعار مجموعات التقوية منخفضة في الريف عنها في المدينة، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الميدانية للبحث الحالي، والتي اكتشفنا خلالها أنه رغم حاجة تلميذ القرية للدروس الخصوصية، أكثر من تلميذ المدينة، إلا أن أسر القرى لا تستطيع أن تجاري أسر المدن

في الانفاق على هذا البند، فتدفع - بالنفقات الجارية - أقل مما تدفعه أسر المدن في الدروس الخصوصية.

والتباين في أسعار مجموعات التقوية بين القرية والمدينة يؤكد أن أسعار السوق قد انتقلت إلى داخل المدرسة من خلال مجموعات التقوية.

- ويتأكد هذا المعنى، حيث تركت للتلميذ حرية اختيار المعلم الذي يقوم بالتدريس له في مجموعات التقوية. وهذه ايجابية لم تكن متاحة للتلميذ في القرارات السابقة، ولا يمكن فهمها إلا في ظل اقتصاديات السوق، التي تدع المستهلك يختار الأفضل، ولكن عليه دفع الأسعار المحددة.

- إن رفع أسعار مجموعات التقوية، إلى هذا الحد يفقد المعلم كل التزام مهنى داخل الفصل المدرسي، فليس من المنتظر من مدرس يحتاج لزيادة دخله، أن يؤدي دوره داخل الفصل - دون مقابل - إلا مرتبه، وهو يستطيع - رسيماً - أن يؤدي الدور نفسه، داخل الفصل نفسه، ويحصل على مقابل يتردد بين 24 جنيه إلى 40 جنيه في الساعة في المتوسط، فضلا عن مرتبة.

ومما يؤكد هذا المعنى أن القرار نص على أنه «إذا زاد عدد الطلاب الذين يطلبون مدرسا معينا عن العدد المقرر قيامه بالتدريس له في المجموعات، تكون أولوية الاختيار لطلاب الفصل الذي يقوم بالتدريس له». أي أن المشرع التربوي المصري في تسعينيات القرن العشرين، أباح للمدرس أن ينتهك حرمة الفصل مرتين، مرة بتقاضي أجر عن التدريس داخل المدرسة، والأخرى بتقاضي هذا الأجر من تلاميذ فصله، وهو ما لم يفعله الاحتلال البريطاني في تشريعاته المبكرة.

- وكذلك عمد المشرع التربوي إلى إلغاء أعمال السنة، وقد يكون ذلك؛ حتى لا يدع درجات أعمال السنة في يد المدرس وسيلة يضغط بها على التلاميذ، للإقبال على مجموعات التقوية. وإذا كان ذلك كذلك، فإن أثر هذا الإجراء سيكون ضعيفا في هذا الاتجاه، ولن يعدم المدرس وسائل الضغط على التلميذ للإقبال على مجموعات التقوية، وابسطها الامتناع عن تأدية دوره داخل الفصل بأمانة.

مما يؤكد أن قرار رفع أسعار مجموعات التقوية على هذا النحو يفقد المدرس كل التزام مهنى داخل الفصل المدرسي.

- كما نلحظ أن القرار أتاح لاثنين من التلاميذ غير القادرين، الاشتراك في مجموعات التقوية مجانا، أي بنسبة 10% فقط من التلاميذ. وهي نسبة بسيطة لا تلغي الآثار السلبية لارتفاع أسعار مجموعات التقوية، كما أنها نسبة ضئيلة إذا قارناها بنسب الأسر المصرية الواقعة تحت خط الفقر، والتي لا تستطع دفع تكلفة هذه المجموعات، والتي تجمع المؤشرات عن أنها تزيد على نصف السكان.

ويتأكد هذا المعنى – أيضًا – من أن القرار سمح كذلك – لاثنين من المتفوقين غير القادرين، بالاشتراك مجانًا في مجموعات التقوية المتميزة – المكونة من عشرة تلاميذ – وهذا ضد منطق الأشياء، حيث ينتظر أن يكون استيعاب التلاميذ أفضل في المجموعات الأصغر عددا، ولذا من المنطقي أن يختار لها تلاميذ في مسيس الحاجة للتقوية، وايس تلاميذ من المتفوقين.

وكأن القرار باختيار المتفوقين غير القادرين للتواجد في مجموعات التقوية المتميزة، هو عودة لاسلوب الاحتلال البريطاني في منح المجانية للمتفوقين غير القادرين لتحقيق أهداف تعليمية معينة، من قبيل سد الفراغ في مدرسة عليا معينة. والغرض من هذا القرار قد يكون خلق مناخ تنافس داخل المجموعة المتميزة.

- وإذا كان الهدف من رفع أسعار مجموعات التقوية إلى هذا الحد هو رفع دخل المعلمين بنحو 350 إلى 400 جنيها شهريا من مجموعات التقوية، كما أعلن ذلك وزير التعليم(79)، فإن ذلك يعني رفع دخول فئة مهنية واحدة على حساب كافة الأسر التي لها أبناء في التعليم العام. وسيعود هذا الاسلوب بارتفاع الأسعار – مرة أخرى – على المدرسين، ويلغي آثار زيادة دخلها، من جهة لأن للمدرسين – بدورهم – أبناء في مراحل التعليم المختلفة، وسترتفع تكلفة تعليمهم – أيضا – ومن جهة أخرى فإن العلاقة التشابكية بين السلع، ستؤدي إلى رفع أسعار كافة السلع، وعندها يقع الجميع تحت ضغط ارتفاع الأسعار المتزايد، وستتضاءل قيمة الدخل الإضافي الذي حصل عليه المدرس من مجموعات التقوية.

- إن هذا القرار يمكن أن يؤدي إلى ارتفاع أسعار الدروس الخصوصية، بأكثر مما هي عليه الآن، وبأكثر من القيم التي حددها القرار، وذلك على أساس القاعدة الاقتصادية التي تشير إلى أن رفع سعر سلعة يؤدي إلى رفع أسعار بدائلها.

وبذلك يسهم هذا القرار في رفع أسعار الدروس الخصوصية، بدلا من مواجهتها، أو التخفيف من حدتها.

- كما نلحظ أن القرار شمل مجموعات التقوية للمدارس الابتدائية والاعدادية، وهذا يتناقض مع سياسة «ترشيد المجانية» التي أعلن فيها الالتزام بمجانية التعليم الأساسي، فأسعار مجموعات التقوية في هذا القرار تجعل الالتزام السابق – رغم حدوده الضيقة – هو الآخر – شعاراً!

كما يتناقض هذا القرار مع مجانية التعليم التي لم تزل نصا دستوريا. ويتناقض مع التزام القيادة السياسة بأولوية الانفاق على التعليم، وبأن التعليم مشروع مصر القومي في هذه السنوات. وهذا التناقض بين السياسة والواقع، يعمق الهوه بين القول والفعل ويفقد السياسيين مصداقيتهم لدى الجماهير.

الفصل الثالث عشر

اتخاذ القرارات

Decision Making

تتمثل وظائف الإدارة في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة والتقويم، وهذا التعدد الوظيفي يستلزم اتخاذ قرارات في كل جانب من جوانبه. فالسياسات نتاج سلسلة من القرارات تتخذ في المستويات الإدارية العليا لتوجه العمل وفق قواعد محددة، والتخطيط، وهو من أهم العمليات الإدارية شأناً، ما هو إلا سلسلة متصلة من القرارات التي تؤثر على مستقبل المؤسسة في ضوء اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة، والتنظيم ذاته ما هو إلا عملية القصد منها تحديد من ومتى، وإلى أي مدى يقوم كل فرد في المؤسسة باتخاذ القرارات. والتنسيق سلسلة من القرارات المرتبطة بالتعاون بين وحدات المنظمة والتوجيه والرقابة هما من نتاج سلسلة متصلة من القرارات المرتبطة بالكفاءة الإنتاجية ولذلك فإن وظائف الإدارة هي في حقيقتها سلسلة متصلة من القرارات، تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يفترض تحقيقها في مجال العمل، وحل كثير من المشكلات في إطار من الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

إن حقل التعليم مليء بالمشاكل التي تقف دون تحقيق المبادىء الأساسية في التعليم كمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ ديمقراطية التعليم، فالخدمات التعليمية ينقصها التوزيع العادل بين المواطنين وبين الأناث والذكور وبين مناطق الريف والحضر. كما أن التعليم يحتاج إلى التعميم والإلزام على الأقل في مراحله الابتدائية أو الأساسية، كما يحتاج إلى التنويع بعد تلك المراحل بما يناسب ميول واهتمامات وقدرات المتعلمين. والكثير ممن هم في سن التعليم لا يجدون فرص الالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة.

كما أن التعليم الأكاديمي يلقي قبولاً من جانب الطلاب والآباء بينما يعزفون عن الالتحاق بالتعليم التقني والمهني، وصار التعليم معوقاً لخطط التنمية في بعض البلدان بدلاً من أن يكون دافعاً على إنجازها. هذا من جانب وفي الجانب الآخر فقد تقدمت العلوم في السنوات الأخيرة بشكل لم يحدث له مثيل في تاريخ البشرية وصحب تقدمها تقدماً في التكنولوجيا بدءاً من الحاسبات الألكترونية ومروراً بأشعة الليزر وانتهاء بسفن الفضاء وما زال العلم يقدم كل يوم بل كل ساعة جديداً، وما قدمه العلم قليلاً بما سوف يقدمه في السنوات القادمة. وبالطبع ينعكس كل ذلك التقدم العلمي على المناهج والبرامج التعليمية في مراحل التعليم المختلفة، فهناك تطوير للمناهج من آن لآخر وتسعى الأنظمة

---

(1) المصدر: صلاح الدين مصطفى – نجاة عبدالله النابه: الإدارة التربوية – دار القلم- دبي – 1986، كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة – صص 71 : 88.
قام بتحكيم البحث وإجازته للنشر مؤلف الكتاب.

التعليمية في كثير من بلدان العالم ومن بينها دول الخليج العربي إلى إدخال تدريس النظريات العلمية الجديدة في مناهجها وإلى تدريس الحاسبات الألكترونية واستخدامها في عملية التعليم انطلاقاً نحو تحديث أنظمتها التربوية في ضوء متغيرات العصر.

أليست كل هذه الأمور وغيرها في حاجة لاتخاذ قرارات بشأنها، لكي يحقق النظام التعليمي أهدافه، ويرتبط بخطط التنمية الشاملة والإجابة ستكون بالقطع (نعم).. ولكن من يتخذ هذه القرارات الآباء أم الطلاب أم المعلمون أم الإدارة التعليمية في مختلف مستوياتها التنظيمية، إنها هي ولا شك الجهاز الذي تقع عليه مسؤولية إيجاد الحلول للمشاكل التعليمية وتطوير الأنظمة التعليمية لتكون أنظمة مسايرة للعصر في برامجها وطرائقها ووسائلها وغير ذلك.

إن كل هذا يتم من خلال قرارات تتخذ وتنفذ، أي أن اتخاذ القرارات هو لب العملية الإدارية التربوية ومن الوظائف الأساسية للمدير أياً كان موقعه في التنظيم ويمارسها في كل وقت من الأوقات. فعمل المدير الحقيقي هو اتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة موقف معين في ضوء استعراض عدد من البدائل المتاحة يتم المفاضلة فيما بينها. ويرى البعض أن السبيل إلى التمييز بين المدير وغيره من العاملين هو ما إذا كان الفرد يمتلك حق اتخاذ القرارات أم لا. وأصبح نجاح المدير في عمله وسمعته المهنية يتوقفان إلى حد كبير على مدى ما تحرزه القرارات التي يتخذها من نجاح في صورة حل مشكلة أو تحقيق الهدف. كل هذا يؤكد على مكانة اتخاذ القرارات في العملية الإدارية.

وقد أصبحت فكرة اتخاذ القرارات كأساس للعمل الإداري مقبولة لدرجة أدت إلى المزيد من الاهتمام بدراسة وتحليل تلك العملية الإدارية الهامة، في محاولة لتحديد النماذج والأساليب المتطورة المستندة على الأساليب العلمية والتي يلجأ إليها المديرون في اتخاذ قراراتهم وصار يمثل هذا الاتجاه العلمي تطوراً رئيسياً هاماً في مقومات الفكر الإداري المعاصر ونظريات التنظيم.

ماهية القرار:

يقصد بالقرار «اختيار بين بدائل مختلفة» أو هو عبارة عن البديل الأفضل الذي يتم اختياره من بين عدد من البدائل الممكنة التنفيذ. ويعبر عن القرار في صور متعددة فقد يكون على شكل سياسات أو قواعد أو أوامر أو تعليمات وغيرها. والقرار عملية ذهنية (عقلية) بالدرجة الأولى، تتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبادأة والإبداع ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التميز أو التعصب أو الرأي الشخصي، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة ويوصف القرار في تلك الحالة بأنه قرار رشيد. والمعنى السابق للقرار يتفق مع طبيعة العديد من المواقف الإدارية ويتم في جميع المستويات، فنجد المدير دائماً في موقف يطلب فيه أن يختار بديلاً معيناً من بين عدد من البدائل المطروحة للدراسة والبحث. ويصدق هذا الأمر على الإدارة التعليمية فوزير التربية والتعليم أو الوكيل أو المديرون والموجهون ومديري المدارس وغيرهم يقومون بحكم وظائفهم باتخاذ القرارات التي تؤثر في مسيرة العملية التعليمية. ومثال ذلك المواقف التالية:

- اتخاذ قرار بشأن إقامة مدرسة ثانوية فنية وهل تكون صناعية أم زراعية أم تجارية، وهل تكون في أبوظبي أم الشارقة أم دبي، ما هي التخصصات التي يجب أن تتضمنها برامجها، متى يتم افتتاحها.
- اتخاذ قرار بشأن إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، هل يتم ذلك من خلال كلية التربية أم كلية متوسطة أم معهد للمعلمين.. وهل يكون الالتحاق بعد الحصول على الشهادة الإعدادية أم الشهادة الثانوية العامة إلى غير ذلك.
- اتخاذ قرار بشأن إعادة تطوير المناهج والبرامج التعليمية.
- اتخاذ قرار بشأن مواعيد الامتحانات.

في مختلف المواقف التعليمية السابقة نجد أن الصفة المميزة هي وجود عدد من البدائل المختلفة، ويهتم المدير باختيار أحد تلك البدائل. وقد يكون القرار رفض كل البدائل المطروحة للاختيار وعدم القيام بأي عمل محدد. ومن ثم يكون القرار المتخذ هو «لا قرار» ويحسب ذلك للمدير لا عليه. وقد يرجع هذا الإجراء من جانب المدير إلى أحد أمرين هما:

(أ) عدم تبين كل البدائل المتاحة للاختيار والمفاضلة.

(ب) عدم الرغبة في اختيار بديل محدد تفادياً للالتزام أو الارتباط بعمل قد يؤدي إلى الإضرار بمصالح متخذ القرار أو مصالح المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

وقد ذكر شستر بارنارد، أن إدراك المدير للمواقف التي يجدر به عدم اتخاذ قرار معين «اللاقرار» فيها هو من صفات المدير الكفء.

طبيعة عملية اتخاذ القرارات:

لما كان القرار الإداري هو اختيار بديل محدد من بين عدة بدائل مختلفة، وذلك تصور صحيح لحقيقة القرار، إلا أن ذلك قد يوحي ببساطة العملية وسهولتها. ولكنها عملية ذات طبيعة تختلف عن ذلك بكثير من حيث كونها صعبة معقدة، فهي تتم على مراحل مختلفة واستناداً إلى معلومات متشابكة من مصادر مختلفة، وتتعرض لعوامل ومؤثرات متعددة، وتستند على أسس موضوعية مجردة كالأسس الاقتصادية والاجتماعية أو السياسية العلمية. الأمر الذي يجعل عملية اتخاذ القرارات ذات طبيعة خاصة. وإضافة إلى ذلك فإن القرار المتخذ في كثير من الأحوال قد يكون استمراراً لقرارات سابقة اتخذها مديرون آخرون. لنأخذ مثالاً يوضح لنا ذلك.

قرار تتخذه الإدارة العامة للمناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم بشأن تدريس الحاسبات الألكترونية بالتعليم الثانوي.

مثل هذا القرار لم يتخذ فجأة وبدون مقدمات أو قرارات سابقة، وإنما ينبغي النظر إليه على أنه محصلة عدة قرارات أخرى جاءت بالشكل التالي:

- قرار من القيادة السياسية للدولة باتخاذ العلم والتكنولوجيا أساساً للعمل وتطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية في البلاد.
- قرار من وزارة التربية والتعليم (الوزير أو الوكيل) بشأن تدريس الحاسبات الألكترونية بالتعليم الثانوي.
- قرار من بعض الخبراء ولجنة الرياضيات بأن تدريس الحاسبات الألكترونية يحقق تطوراً في مناهج التعليم الثانوي وفق مقتضيات العصر.
- وأخيراً يأتي قرار الإدارة العامة للمناهج والكتب المدرسية (بعد سلسلة من الدراسات كل منها تنتهي بقرارات معينة) بتأليف كتب دراسية للحاسبات الألكترونية، وشراء الحاسبات وتوزيعها على المدارس، وإعداد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات الذين سيتولون تدريس هذه الموضوعات.

ومن الملاحظ أن هذا القرار لن يكون الأخير في هذا الموقف التعليمي بل سيتبعه العديد من القرارات اللاحقة التي تتعلق بتدريس الحاسبات الألكترونية والإفادة منها بأقصى كفاءة ممكنة.

أي أن القرارات التي تتخذ تتأثر بالقرارات السابقة التي تكون عنصراً أساسياً من المناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرار وتؤثر في القرارات اللاحقة، وبذلك فإن القرارات تؤثر في قرارات وتتأثر بقرارات.

الطريقة العلمية في اتخاذ القرار الإداري:

إن القرار كما تبين لنا هو اختيار لطريق أو سبيل معين يتخذه السلوك للوصول إلى هدف مرغوب فيه، أي أن الأصل في القرار أنه وسيلة إلى تحقيق أهداف ومنافع يسعى إليها النظام السلوكي أو تجنب الأضرار والمشكلات التي يتوقعها ولكي يصل الإنسان (النظام السلوكي) إلى قرار فإنه يمر بمراحل متعددة من البحث والتحليل والمفاضلة مستنداً إلى قيم ومعايير محددة وهذه المراحل تشكل في مجموعها عملية صنع القرار فجمع المعلومات واستشارة المختصين واستعراض البدائل والنتائج المترتبة على كل بديل وكل ما نشعر به من خوف أو تردد - كل ذلك يكوّن عملية صنع القرار وهذه العملية يشارك فيها أكثر من شخص واحد أو هيئة واحدة، أما اتخاذ القرار فهو وضع الحد الفاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار، أي اختيار البديل الأفضل، ويقوم به في معظم الأحيان شخص واحد أو هيئة واحدة كوزير التربية والتعليم أو الوكيل أو مدير المدرسة وغيرهم من الأفراد والتنظيمات ذات الصفة الشرعية في النظام والتي تقع عليها مسؤولية اتخاذ القرارات.

ولذا فإنه يسهل في كثير من الأحيان التعرف على متخذ القرار بينما تكون هناك صعوبة شديدة في معرفة صانع القرار.

وهنالك عدة طرق أو أساليب يتبعها الأفراد في اتخاذ القرارات، فهناك أسلوب التجربة والخطأ أو أسلوب التقليد والمحاكاة، أو ربما يعتمد اعتماداً كاملاً على الخبرة السابقة أو يتبع الطريقة العلمية في اتخاذ القرارات.

وتعتبر الطريقة العلمية من أهم الطرق وأكثرها دقة في اتخاذ القرارات، ولذلك فإننا سوف نتناولها بالتفصيل دون غيرها من الطرق، وتمر بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من اتخاذ القرار:

قد يكون الهدف حل مشكلة معينة سواء أكانت مشكلة تنظيمية أو رقابية أو وضع برنامج للتدريب أو رسم سياسة تعليمية أو تطوير لمناهج الدراسة. والهدف لابد أن يكون واضحاً ويشترط وضع معايير مناسبة لقياسه أو مؤشرات توضح حالة الوصول إليه أو القرب منه. فقد يكون الهدف هو «إيجاد التفاعل بين أسرة المدرسة وأسرة البيت». حلاً لمشكلة ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة. وتكون المؤشرات أو المعايير اللازمة للوصول إلى هذا الهدف هو عدد المرات التي ينتقل فيها أفراد الأسرة إلى المدرسة وأفراد المدرسة إلى البيت، سواء عن طريق الزيارات أو الخطابات. وقد يعترض تحديد الهدف كثيراً من العقبات فالمعلومات التي تجمع حوله قد تكون مضللة أو مشوهة للحقيقة.

2- الوصف أو التشخيص:

في هذه الخطوة يتم التعرف على المشكلة أو الهدف بدقة وتجمع البيانات والإحصاءات والحقائق عنهما في شكل أو نظام يضمن لها الصحة والمناسبة وتصنيفها وتحليلها والتنبوء بآثارها المحتملة، وخطوة التشخيص تعني أساساً استكمال تحديد المشكلة أو الهدف، بالإضافة إلى التعرف على العوائق الجوهرية لتحقيق الهدف ودراسة العوامل والمتغيرات التي تحيط بالموقف. فسلامة القرار تتحقق باعتماده على حقائق وليس مجرد انطباعات شخصية.

3- وضع الحلول البديلة:

البديل هو عبارة عن التصرف الممكن لحل المشكلة أو تحقيق الهدف المطلوب، أو قرار يمكن أن يتخذ للوصول إلى الحل، وهناك عدة طرق للوصول إلى الهدف الواحد، ونادراً ما نجد حلاً واحداً لمشكلة معينة. ولهذا وجب على المدير الآ يقبل أول حل يظهر له دون مقارنته بالحلول الأخرى التي يمكن أن تتضح له أيضاً، فاختيار حل للمشكلة يتطلب توجيه الاعتبار للحلول الأخرى البديلة المتاحة لمواجهة الموقف. فلكل بديل نتائج أو مترتبات (Consequences) في حالة اختياره كحل أو اتخاذه كقرار، وهذه المترتبات أو النتائج متعددة، منها ما يظهر في وقت قريب ومنها ما يظهر على المدى البعيد، ومنها ما هو ظاهر ومنها ما هو خفي منها وما هو مؤكد ومنها ما هو محتمل - وكل واحد من هذه المترتبات قد يكون ميزة حسنة مرغوبة أو ميزة سيئة غير مرغوبة، ولذلك فإن عملية المفاضلة بين البدائل تكون بالنسبة للمزايا والعيوب المترتبة على كل بديل.

وفي هذه الخطوة من خطوات اتخاذ القرار تبرز أهمية عامل الفكر الإبداعي لدى المدير أو من يتخذ القرار، وذلك مرتبط بما يتوفر من حرية في طرح الآراء والأفكار والمقترحات وعدم التقيد باللوائح أو الإجراءات المعقدة.

4- المفاضلة بين البدائل:

في هذه الخطوة يتم تقييم كل بديل على حدة في ضوء الهدف منه، ويستبعد كل بديل لا تتوفر له الموارد المتاحة أو يَصْعُبْ تنفيذه من قائمة البدائل المناسبة، وهذه المراحل السابقة يطلق عليها مراحل صنع القرار. أما اتخاذ القرار فهو وضع الحد الفاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار ويتم ذلك باختيار واحد من البدائل والذي يمثل أفضل مسار لتحقيق الهدف في ضوء قابليته للتنفيذ وفق الإمكانيات والموارد المتاحة وعلى أساس النتائج أو المترتبات أو العائد (Payoff) المتوقع منه.

وتعتمد هذه المفاضلة على وسائل كثيرة منها الخبرة السابقة لمتخذ القرار من واقع نتائج المواقف الإدارية التي واجهها ومن واقع المشكلات الإدارية المشابهة مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف أو التشابه في العوامل والظروف الجديدة والقديمة فلكل موقف إداري ظروفه وعوامله المرتبطة به، ويمكن الاعتماد على أسلوب الخبرة عند اتخاذ القرارات الروتينية وهي القرارات التي تمس المشكلات المتكررة، رغم أنه قد يشوبها بعض الأخطاء أو تتدخل فيها الظروف الخاصة مثل مستوى الإدراك والعواطف والتحيزات. أما القرارات الرئيسية وهي القرارات غير الروتينية وتمس المشكلات الطارئة وغير المتكررة. فيستخدم أسلوب البحث لاختيار البدائل وفق معايير معينة. وفي نهاية هذه الخطوة يتخذ الفرد قراره بالبديل ذو العائد (Payoff) الأفضل.

5- تنفيذ ومتابعة القرار:

في هذه الخطوة يتم وضع برنامج لتنفيذ البديل الأفضل بإمكانياته ووسائله المادية والبشرية.

والتنفيذ هو الاختبار لأي قرار، ولذا وجب على متخذ القرار أن يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية التنفيذ وتحديد مسؤولياتهم وعلاقاتهم بالآخرين. وتحديد الوسائل التي يمكن استعمالها لمتابعة التنفيذ ومواجهتها أولاً بأول والعمل على حلها وتحديد المعايير التي تستعمل لقياس النجاح أو الفشل في التنفيذ.

والتنفيذ قد يكون على عدة مراحل تخصص المراحل الأولى منه لاكتساب الوعي المعرفي بالنسبة للقرار الذي يراد تنفيذه وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوه، وتحديد المهام والمسؤوليات ووضع الجداول الزمنية للتنفيذ، وتخصص المراحل التالية للأعمال التجريبية التي يراد معرفة مدى قابلية القرار للتنفيذ أو مدى الفائدة المرجوة منه في حالة التطبيق الكامل، وتخصص المرحلة الأخيرة للعمليات المستمرة أو الاسترسال على نطاق واسع.

أما المتابعة فهي إشراف على التنفيذ والتعرف على الأخطاء قبل حدوثها والعمل على تجنبها.. ولهذا فإن الأفراد الذين يتولون عملية المتابعة ينبغي أن يكون لديهم تصور عام عن المشكلات أو الصعوبات التي تعترض التنفيذ في كل مرحلة من مراحله للتأكد من مدى نجاحها أو قصورها بالنسبة للمعدلات أو المعايير التي سبق تحديدها. وبذلك يمكن التعرف على العقبات والعمل على تذليلها.

6- تقييم النتائج:

إن عملية التقييم هي عملية تحليلية للنتائج التي تم الوصول إليها وتتم في ضوء الأهداف المطلوب تحقيقها. ويستفاد من نتائج التقييم (دروس مستفادة) في تحديد أهداف جديدة أو اتخاذ قرارات جديدة.

إن كل مرحلة من المراحل السابقة تسهم بقدر في سبيل التوصل إلى اتخاذ القرار وتنفيذه وتقويمه. وهذه الخطوات لا تتم وفق الترتيب المنطقي السابق. وإنما قد يحدث في كثير من الأحيان اندماج بين مرحلتين أو تداخل وتشابك بين تلك المراحل. فاتخاذ القرار عملية ديناميكية وطبيعة المشكلة موضع القرار قد تتغير من مرحلة إلى أخرى اعتماداً على كمية ونوعية المعلومات المتاحة وهذا بدوره قد يدعو إلى الرجوع إلى خطوة سابقة من خطوات اتخاذ القرار وبالتالي يحدث التشابك بين الخطوات بعضها البعض - كما يتضح من المثال التالي:

الهدف: وضع برنامج لتحسين النشاط المدرسي.

البحث: تجتمع لجنة النشاط بالمدرسة لبحث الموضوع ومحاولة إيجاد بدائل وفي هذا الاجتماع يتم تحديد المجالات الآتية كاحتمالات للعمل:

- الاستفادة من الإمكانيات البيئية المتاحة.
- تجديد المعدات والآلات المستخدمة في النشاط.
- إنشاء نادي للعلوم بالمدرسة.

هدف جديد: من خلال عملية البحث السابقة تكتشف لجنة النشاط أن المبالغ المقترحة كتكلفة لعمليات تجديد المعدات والآلات تبدو منخفضة وبذلك يتحدد هدف جديد وهو إعادة دراسة هذا الموضوع والتأكد من صحة تقدير التكلفة.

المفاضلة والاختيار: يبدو أن أعضاء لجنة النشاط قد اختاروا الاتجاه لتجديد المعدات والأدوات وأن المشكلة الآن هي التأكد من صحة التقديرات.

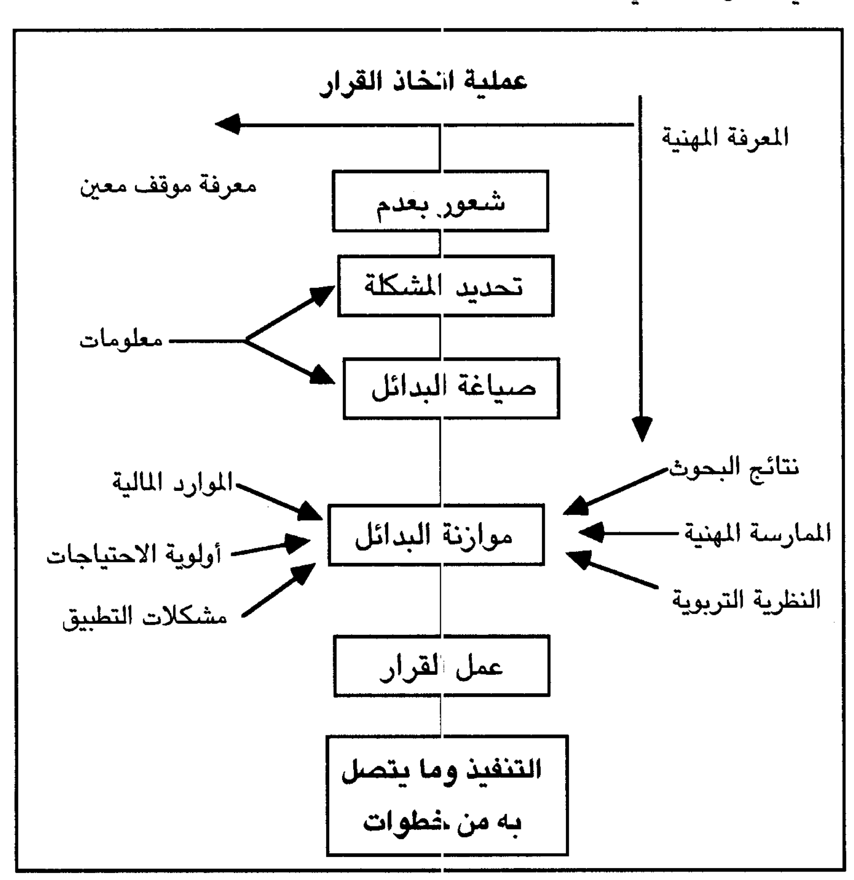
البحث: تكلف لجنة النشاط مدرّسي المدرسة المسؤولين عن النشاط، كل فيما يخصه بإعادة دراسة موضوع تكلفة التجديد بالاشتراك مع لجنة النشاط وسكرتير المدرسة.

المفاضلة والاختيار: بناء على البحث ترى لجنة النشاط أن التقديرات الخاصة بإعادة التجديد أقل من مستواها الفعلي نظراً لاعتماد التقدير السابق على بيانات قديمة فيما يتصل بأعداد المعدات والأدوات وتكاليف الإصلاح وبذلك يُستبعد هذا البديل.

وهكذا تستمر الدورة بين بحث واختيار وتحديد أهداف إلى أن يتم التوصل إلى اختيار البديل النهائي الذي يتم تنفيذه ومتابعته وتقييم نتائجه.

أي أن عملية اتخاذ القرار هي عملية ديناميكية متشابكة ومتداخلة في مراحلها المختلفة، وبذلك فهي تحتاج إلى الدقة والموضوعية وحسن البصيرة والحصافة من جانب متخذ القرار خلال مراحل صنعه واتخاذه.

وفيما يلي نموذج تخطيطي لعملية اتخاذ القرار:



Faber, C.F. & Shearron, GF: Elementary School Administration. Theory and Practice-Hoith Rinhart and Winston Inc. N.Y. 1970, P. 218.

المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرارات:

إن اتخاذ القرارات في إطار المؤسسات (التنظيمات) بدءاً من تحديد المشكلة أو الهدف وجمع المعلومات والبحث عن حلول بديلة واختيار البديل الأفضل وانتهاء بالتنفيذ والمتابعة والتقويم. ليس دائماً بالعملية السهلة، وذلك لأن المشكّلات التي تواجه صانعي القرارات خلال هذه المراحل عديدة ومتشعبة منها ما هو مرتبط بالتكوين الذاتي لمتخذ القرار ومنها ما هو مرتبط بالمناخ المحيط بكل ما فيه من فرص وعلاقات وأهداف عامة وعادات وتقاليد وغيرها. وهذه المشكلات تعيق عملية اتخاذ القرارات المناسبة وفي مقدمة هذه المعوقات ما يلي:

1- قصور البيانات والمعلومات:

البيانات والمعلومات والإحصاءات شرط أساسي من الشروط التي ينبغي توافرها لمتخذ القرارات. فمتخذ القرار في حاجة إلى معلومات أو بيانات في تحديد الهدف أو المشكلة وفي تحليلها وفي الاختيار بين البدائل وفي التنفيذ والمتابعة والتقويم، فهو دوماً في احتياج إلى بيانات جديدة وإضافية إما لإلقاء ضوء جديد على تحديد الهدف أو التشخيص وإما لتقرير البيانات السابقة أو لتكملتها. وكلما كانت البيانات والمعلومات غير متوفرة بالدرجة والدقة المطلوبة كلما شكل ذلك صعوبة في عملية اتخاذ القرارات ويرجع عدم توفر كمية البيانات والمعلومات لأسباب عديدة من أهمها:

(أ) أن يكون القائمون على جمعها وترتيبها غير مؤهلين للقيام بهذه العملية، بالإضافة إلى ضعف نظم المعلومات وعدم استخدام مستويات رفيعة من التكنولوجيا.

(ب) أن تتم عملية جمع البيانات والمعلومات تحت ضيق الوقت.

(ج) أن يكون هناك عيوباً في شبكة الاتصالات تعيق انسياب المعلومات.

2- التردد (عدم الحسم):

يعتبر التردد من المعوقات التي تواجه صانعي القرارات وكثيراً ما يعرقل اتخاذ القرارات في الوقت المناسب ويثير قلق من يهمهم أمر هذه القرارات، ويقصد بالتردد ما ينتاب صانع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل وأسباب ذلك ما يلي:

(أ) عدم المقدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة.

(ب) عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.

(ج) تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار ويتولد عن ذلك الخوف والشك والسلبية.

(د) عدم وضوح السلطات والمسؤوليات وممارستها على وجه غير مُرضي.

(هـ) الضغوط والالتزامات غير المقبولة كالذاتية لصانع القرار نفسه والتكاليف وغيرها.

3- ضعف الثقة المتبادلة:

يعتبر ضعف الثقة والوفاق بين المديرين والرؤوسين من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية إصدارها، وإذا أصدرت فإنها تكون في إطار مشوه يسلبها فاعليتها ولا يحقق النتائج المرجوة فيها. فطبيعة عمليات التفاعل الاجتماعي من تنافس أو تعاون أو عداء بين متخذ القرارات وغيره من الأفراد من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات.

4-وقت القرار:

كثيراً ما تفرض ضغوط على رجل الإدارة لاتخاذ قرار في عجلة من الوقت تحول دون إجراء الدراسة والبحث الكافي للموقف الإداري، مما يجعل القرار غير سليم ولا يحقق الهدف منه، علاوة على أن معرفة المرؤوسين بالقرار قبل الرؤساء لا يجعل المرؤوسين يقفون على مغزاه الحقيقي مما يسبب مشكلات في مجال العمل.

5- الجوانب النفسية والشخصية لصانع القرار:

لا نستطيع أن نتجاهل الافتراضات والنتائج الأساسية المرتبطة بالسلوك البشري والتي أسفرت عنها الدراسات والتجارب المختلفة في مجالات العلوم السلوكية والتي تتعرض لدوافع الأفراد واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحالتهم الصحية وميولهم في المواقف المختلفة، وهناك تفاعل بين شخصية المدير – كظاهرة نفسية واجتماعية – وبين العمل الذي يؤديه، وينتج عن هذا التفاعل السلوك الإداري المتميز للمديرين واتخاذهم للقرار. فهناك المدير الجريء الذي يقبل المخاطرة القائمة على الدراسة والتحليل للوصول إلى البديل الأفضل والمدير الجامد الذي يخشى المسؤولية ويتصف سلوكه الإداري بالجمود – إضافة إلى ذلك فإن المعتقدات والتقاليد والعادات السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل من الجوانب التي تؤثر في القرار وعدم الإلمام بها من جانب الإدارة يشكل معوقاً لاتخاذ القرار.

6- عدم المشاركة في اتخاذ القرار:

المشاركة (Participation) في الإدارة التربوية تعبير عن ديمقراطية هذه الإدارة وإتجاهها نحو إشراك المعنيين بالعملية التربوية في مختلف جوانبها. ويزداد موضوع مساهمة الفئات المستفيدة من العملية التعليمية انتشاراً مع تعدد أبعاد هذه العملية وتنوع جوانبها وازدياد اهتمام المجتمع بها

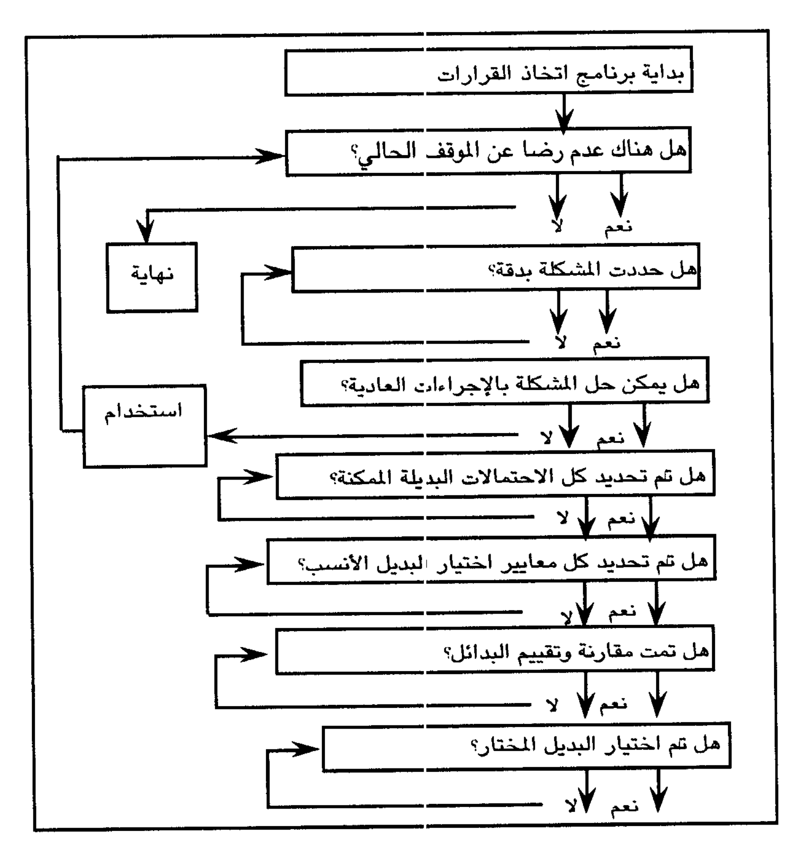
وتزايد الإقبال على التعليم وارتفاع كلفته في معظم دول العالم، والمشاركة هي من الاتجاهات الحديثة في الإدارة أكدت عليها مؤتمرات تربوية عديدة بما فيها المؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف سنة 1979م. والمشاركة الحقيقية للمجتمع في قضايا التربية وشؤونها، تعني إمكانية المساهمة في اتخاذ القرارات في كل مراحل العملية التعليمية إما عن طريق التوجه أو البرمجة أو التنفيذ وعلى كافة المستويات المحلية والوطنية.

ولكن نتيجة لاختلاف المديرين في الجوانب النفسية والشخصية، فإنهم يختلفون في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية، فهناك من يشجع المشاركة ومن يرفض هذا المبدأ ومن يأخذ بالمشاركة بدرجة أو بأخرى. وبمعنى آخر فإن نماذج القيادة الإدارية السائدة هي التي تحدد مدى المشاركة في اتخاذ القرارات. وتشير آراء المفكرين المحدثين في الإدارة إلى الدعوة إلى تطبيق الأساليب الجماعية في التنظيم وتوزيع حق اتخاذ القرارات بشكل يحقق المشاركة الفعالة واعتبار رجل الإدارة نفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار لا كصانع للقرار ذاته. فكلما زادت المشاركة كان القرار أقرب إلى الصواب، وكلما شاركت الجماعة (معلمون – جهاز إداري – طلاب – أولياء أمور – إلخ) سواء كأفراد أو جماعات في اتخاذ القرار كانت أقدر على فهم الهدف منه وأكثر تحمساً لتنفيذه. وعلى القيادة الإدارية عندما تأخذ بمبدأ المشاركة في صنع القرار أن تضع في الاعتبار الوقت المتاح وقلة التكلفة وسرية القرار وتقرر ما إذا كان القرار سيكون فردياً أو جماعياً. وقد تكون هناك بعض القرارات التي ترى الإدارة عدم الأخذ بمبدأ المشاركة فيها حرصاً على مصلحة العمل، ولا عيب في ذلك.

وبصفة عامة يمكن القول أن الكثير من القرارات إذا لم يتوفر فيها مبدأ المشاركة فإنها تأتي غير سليمة ويصعب تنفيذها.

ونخلص من ذلك أن القرارات لكي تكون صائبة رشيدة خالية من كل نقد أو طعن وتؤدي إلى تحقيق الهدف منها، يجب أن يسعى صانع القرار للتخلص من المشكلات المتعلقة بالجوانب السابقة ويحول دون حدوثها. فصحة القرار وسلامته تتوقف على خبرة متخذ القرار ودوافعه واتجاهاته ودرجة تعلمه وعلى القيم والمعتقدات والتقاليد والعادات في بيئة القرار وعلى نظام الاتصالات بالمؤسسة وعلى مدى المشاركة في اتخاذ القرار.

أي أن عملية اتخاذ القرار ليست دائماً تخضع للمنطق المجرد والحساب الدقيق ولكنها عملية شخصية تتأثر بصفات وخصائص متخذ القرار والبيئة التي يتم فيها صناعة القرار. ويوضح الشكل التالي برنامجاً عملياً لاتخاذ القرار ويتضمن مجموعة من الأسئلة التي يجب على متخذ القرار أن يوجهها لنفسه ليتأكد من أنه لم يغفل بعضاً من الإجراءات المؤدية لقرار رشيد.



برنامج عملي لاتخاذ القرارات

بعض الاتجاهات المعاصرة في مجال صنع القرار:

هناك اتجاهات معاصرة أخذت بها بعض الدول في مجال صنع القرار وتلك الاتجاهات تساعد بدرجة كبيرة في اتخاذ القرارات المناسبة وفي الوقت المناسب. ومن هذه الاتجاهات ما يلي:

1- بنوك المعلومات:

لقد رأينا أن البيانات والمعلومات هي اللبنة الأساسية التي يبني عليها القرار ويصنع من خلالها. وسلامته تتوقف بوجه عام على وفرة البيانات والمعلومات ودقتها، وكذلك على سيولتها (أي على إنسيابها بسهولة ويسر من مصادرها إلى من يستخدمها في صنع القرار) والسرعة في الحصول عليها، وفي محاولة لتوفير قدر كافي من البيانات والمعلومات لجأت السلطات التعليمية في بعض الدول إلى إنشاء بنك للمعلومات تجمع المعلومات وتبوب وتصنف فيه، لحين حاجة صانع القرار إليها وهذه المعلومات والبيانات في مختلف الجوانب المتعلقة بالنظام التعليمي بصورة مباشرة وغير مباشرة فهناك بيانات

وإحصاءات تتعلق بالجوانب السكانية وأخرى تتصل بالطلاب والمعلمين والمباني المدرسية أو بالقوى العاملة أو بأسئلة الامتحانات في السنوات السابقة وغير ذلك. وتستخدم في هذه البنوك الوسائل التكنولوجية (التقنية) المعاصرة كالحاسبات الألكترونية بأنواعها المختلفة والتي تتميز بالسرعة والدقة في تخزين المعلومات والبيانات واسترجاعها بالسرعة والدقة الفائقة. كما أنها تساعد على إمكانية متابعة القرارات بعد صدورها ومقارنتها بما تقرر من قبل، الأمر الذي يسهل التعرف على الثغرات والأخطاء واقتراح سبل علاجها. وهذه البنوك تزود بأفراد لهم خبرة ودراسة باستخدام هذه الحاسبات.

إن هذه البنوك يمكن أن يكون لها فوائد عظيمة على الأنظمة التعليمية العربية وتحسينها وتطويرها إذا ما تم الأخذ بفكرتها مع توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لها ووضعها تحت إشراف وزير التربية والتعليم مباشرة.

مراكز صنع القرارات التعليمية:

القرارات التعليمية عديدة ومتنوعة في أغراضها وفي درجة شمولها وأهميتها فقد تكون قرارات عادية أو قرارات هامة. والمراكز التي تتخصص في صنعها تختلف أيضاً في مستواها وفي حجم السلطة المفوضة لها.

أما القرارات المرتبطة بقوانين التعليم فإن سلطة صنع مثل هذه القرارات وإصدار القوانين التعليمية تتركز في يد وزير التربية والتعليم. وفيما يختص بقرار اعتماد الميزانية الخاصة بالتعليم فيصدر قرار الميزانية بموجب قرار من مجلس الوزراء ويشكل وزير التربية والتعليم عضواً فيه.

وفيما يختص بإقرار مواعيد الامتحانات للشهادة العامة فتصدر بقرار من وزير التربية والتعليم، ويصدر بمواعيد امتحانات الجامعة قرار من مجلس الجامعة.

أما بالنسبة للقرارات المتصلة بالمناهج فإنها تصدر عن إدارة المناهج والكتب الدراسية، على أن يعتمدها الوزير المختص (وزير التربية) وتتحدد أسماء الكتب المقررة ومحتواها بواسطة قرار عن وزير التربية والتعليم، بناء على اقتراح اللجان المتخصصة أو المجالس الفنية.

وقد قصدنا من هذه الأمثلة أن نصل إلى أن القرارات التعليمية تصدر عن قيادات تربوية بدءاً من وزير التربية والتعليم ووصولاً إلى مدير المدرسة. وهناك كثير من هذه القرارات تتعلق بشريحة كبيرة ممن هم في العملية التعليمية أو المتأثرين بها كالآباء وجهات وهيئات اجتماعية متعددة. وإشراك كل هؤلاء في صنع هذه القرارات لا شك سيعود بفائدة كبيرة على النظام التعليمي. فعملية اتخاذ القرارات لم تعد مسؤوليتها فيما يتعلق بالسياسات والبرامج من اختصاص المديرين وحدهم بل أصبح من المبادئ المعمول بها إشراك كل من يتأثرون بهذه السياسات والبرامج في اتخاذ القرارات المتصلة بها.

الفصل الرابع عشر

البيروقراطية

(دراسة حالة: دولة الامارات العربية المتحدة)

البيروقراطية:

تتكون كلمة البيروقراطية من كلمتين أو شقين أحدهما مشتق من الكلمة اليونانية (الإغريقية) بيرو (Bureau) ومعناها المكتب، والأخرى قراطية (Cracy) ومعناها السلطة ومعناها معًا سلطة المكتب أو قوة المكتب فهي عبارة عن مجموعة الهيئات والأفراد الذين يتولون الوظائف التنفيذية في الدولة.

نشأة البيروقراطية:

إن البيروقراطية ليست بجديدة إذ إنها كانت سائدة منذ عهد الفراعنة في مصر وعهد الصين واليونان والرومان، وفي عصر الدولة الإسلامية، حيث نجدها متمثلة في معايير الكفاءة والمساواة في التعيين كذلك في ترتيب وتنظيم الوظائف العامة وهي الأساس في الخدمة المدنية وتحديد المسؤوليات.

وقد ارتبطت البيروقراطية في العصور الحديثة بالدولة الحديثة حيث أصبحت هي النظام السائد والمسيطر في أجهزة الدولة. أنها تركز على أساس السلطة الرسمية بشكل يحدد فيه الاختصاصات والمسؤوليات ومن ثم توزيعها حسب التخصص الفني أو المهني، حيث تكون فيه الوظائف مقسمة بشكل رأسي.

وقد ظهرت في ألمانيا بعد ازدياد الحركة الصناعية في أواخر القرن الماضي على يد العالم الاجتماعي الألماني فيبر (Max Weber) الذي أسهم بالبحث عن أسلوب في الإدارة يواجه به هذا التوسع الذي نتج عنه كثرة المهام والصلاحيات إذ وجد أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بعدة أعمال في وقت واحد وهذا ما جعله يحدد صلاحيات كل فرد ضمن نظام هرمي هيراركي (Hiera-rchy) . يمكن الفرد بموجبه من اتباع قائد واحد أو رئيس واحد يتبعه عدد من المرؤوسين يقومون بمهامهم ضمن اللوائح والقواعد والإجراءات الروتينية المحددة.

المصدر: صلاح الدين مصطفى، نجاة عبد الله النابة: الإدارة التربوية - دار القلم دبي - 1986.

كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة ص ص 89 - 112.

قام بتحكيمه أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع.

ملحق: وزارة التربية والتعليم - منشور رقم53 بتاريخ1997/8/24 بخصوص التقسيمات المالية لوظائف التعليم والإشراف والتوجيه.

وقد عاش ماكس فيبر بين 1864 – 1920 وهو من أصل ألماني درس القانون ثم التحق كمدرس في جامعة برلين، واستطاع دراسة اليهودية والنصرانية والبوذية وقد استعان بعلم الاجتماع كذلك علم الاقتصاد وعلم اللاهوت لمتابعة اهتماماته الأكاديمية التي تركزت حول دراسة الحضارة ونحوها وكان اهتمامه بالبيروقراطية نتيجة لاهتمامه بالسلطة (Authority) والسيطرة (Domination) . وقد عرف فيبر خصائص البيروقراطية على الشكل التالي:

- أهمية التخصص لكل مكتب حيث يساعد الأفراد على اكتساب الخبرة.
- أن يكون التنظيم داخل المكتب قائمًا على الشكل الهرمي.
- تنظيم قوانين ولوائح وقواعد للوظائف الرسمية.
- البعد عن الحزبية والطائفية والاعتبارات الشخصية والعاطفية أثناء العمل.
- إلغاء حق الملكية في تولي المنصب الرسمي والبعد عن الوراثة والانتخاب أثناء التوظيف.
- فصل الإدارة عن الملكية.
- الالتزام بالإجراءات الروتينية واللوائح.
- الترقية على أساس الأقدمية أو الكفاءة أو كليهما.
- دوام الوظيفة وثبات المرتب يشجع على الإخلاص والتفاني وزيادة حجم الانتاج.

ويمكن اعتبار البيروقراطية بكل الخصائص السابقة الذكر أسلوبًا إداريًا جيدًا، لكن نجد أن التصاقها ببعض السمات الأخرى أثناء الممارسة العملية يجعل منها أسلوبًا إداريًا عقيمًا لذلك نجد أن من أهم عيوب البيروقراطية:

- كثرة المستويات الإدارية مما يؤدي إلى الإجراءات الروتينية المعقدة.
- عدم تفويض جزء من سلطة لرؤساء لمن يليهم في السلطة.
- أسلوب إداري جامد يحاول تطبيق القوانين بحرفيتها.
- التخصص الدقيق.
- تسلط وعجرفة وتعالي البيروقراطي وسوء معاملته للجمهور.

وحتى نستطيع تجنب هذه الأخطاء لابد من اتباع:

- التأكد من تحديد وارتباط الأهداف رأسيًا وأفقيًا.
- تحديد المسؤوليات والاختصاصات بشكل واضح.

- مرونة اللوائح والقوانين.
- توفير الحوافز.
- التدريب لرفع المستوى الفني والإداري.
- اختيار الرؤساء على أسس علمية.
- العمل على تقليل حجم الوحدة الإدارية.

وقد عرف فيبر ثلاثة نماذج أساسية أطلق عليها اسم النموذج المثالي (Ideal Type) . وفي تحليله لهذه النماذج الثلاثة يعتمد على تصورات مختلفة للشرعية وتنظيمات إدارية مختلفة فالنموذج الأول هو:

السلطة التقليدية (Traditional Authority):

- يستمد هذا النموذج شرعيته من شرعية العادات والتقاليد والأعراف السائدة، فالقائد هنا يعتمد في سلطته على سلطة آبائه وأجداده أي تكون هنا السلطة وراثية وولاء الأفراد له يرجع إلى احترامهم لهذه المكانة التقليدية، ويتم اختيارهم له على أساس من العلاقة العرقية والولاء له. وبهذا الشكل يتم اختياره على أساس نوعين من السلطة هما الارتباط الشخصي والولاء الإقطاعي اللذان يكونان أساسًا للجهاز الإداري، وتنعدم في هذه الحالة أية حدود لسلطة الرئيس أو علاقات هرمية محددة، فضلاً عن عدم خضوع هذا النوع لأية نظم أو قواعد للترقيات والتعيين والعلاوات، ومثالاً على ذلك سلطة رئيس القبيلة أو القرية وغيرها من المشيخات.

أما النموذج الآخر والذي يعتبره (فيبر) أحسن النماذج وأصلحها وأكثرها عقلانية في الإدارة فهو نموذج السلطة الرشيدة أو السلطة القانونية (Legal Rational Authority) ومصدره الاعتقاد بالقواعد والمعايير الموضوعية الغير شخصية ويستمد سلطته الشرعية من القانون الذي يعتبر أساسًا للتعامل وأن جميع الوظائف الرسمية تحكمها قواعد معينة يخضع فيها الإداري لإجراءات التعيين والترقية والترفيع والنقل والإعارة وتكون السلطة فيها بشكل هرمي والأتصال يكون بشكل عامودي. ويكون تنظيم المناصب الأدارية فيه على مبدأ التسلسل الوظيفي (Hierarchy) ويكون الولاء للمكتب والوظيفة وليس للرئيس الإداري.

ويتم اختيار الموظفين فيه على أسس من القواعد الفنية[1] وتكون السيطرة للمستوى الأعلى من الإدارة على المستوى الأدنى فيه، بحيث توزع السلطة فيه بشكل تنازلي، ويكون التنافس الحر الوظيفي على أساس الكفاءة وتكون الوظيفة في صورة مرتب ثابت، ويوجد فصل تام بين الممتلكات الشخصية والتنظيم إن المكتب والوظيفة ليستا ملكًا لأحد على عكس السلطة التقليدية. ويتميز النظام فيه

(1) د. فضل الله علي فضل الله: نظريات التنظيم الإداري، ص14-15، عام 1981، المطبعة العصرية، دبي.

بالصراحة والإشراف المحكم، حيث يعتمد نظام الترقية فيه على إنجاز العمل أو الأقدمية أو كليهما وتكون الأنظمة فيه مصاغة على شكل قواعد مكتوبة وثابتة، بحيث يكوّن بما يسمى بالمنصب الوظيفي (Office) الذي هو المحور الأساسي لكل نماذج العمل التعاوني[1]. وإن الرئيس الإداري في القمة (Supercheif) هو الذي يمسك بالسلطة الشرعية ويمارسها بأشكال مختلفة.

أما النموذج الثالث فهو السلطة الملهمة (الكاريزما - Charismatic Authority) وكلمة كاريزما مصطلح لاتيني يعنى الصفات والميزات الشخصية التي يتميز بها قائد هذا النموذج عن بقية العاملين حيث يمتلك صفات شخصية خارقة (Super - Natural Power) كالشجاعة واللباقة والذكاء والحكمة والصبر والاحترام والتفوق الذهني وقوة المنطق والبيان، ومثال على ذلك القادة الروحين مثل غاندي وهتلر[2]وقادة الثورات كالرئيس عبد الناصر وقادة حركة الإصلاح مثل كيندي ومارتن لوثر في الولايات المتحدة. والمرؤوسين في هذا النوع ينظرون إلى أوامر قائدهم على أنها مقدسة ولا يوجد أي نوع من تفويض السلطة فيها. وأهم مميزات هذا النظام عدم الاستقرار وعدم الدوام. إذ إنه يتألف من عدد من الأشخاص المقربين للقائد وهم الوسطاء بينه وبين الجمهور.

معالم البيئة الإدارية الخليجية:

يؤكد العلماء السلوكيون على المضمون القائل إن الإدارة بنت بيئتها ونتيجة للتطور والتغير الطبيعي فإن لكل مجتمع أجهزته وأسسه الإدارية التي تناسبه وتبعًا لهذا التغير البيئي هناك تغير أيضًا في الأجهزة الإدارية والعاملين بها، كذلك من ناحية سلوكهم وعلاقاتهم، فإذا كان هناك قصور من الناحية البيئية لتوفير كل ما تطلبه هذه الأجهزة أصبح هناك أيضًا عجزًا وتخلفًا في الأجهزة الإدارية مما يؤدي إلى إعاقة المجتمع عن السير نحو هذا التغيير والتجديد.

لذلك لابد أن يكون هناك نوعًا من التوازن ما بين الاثنين البيئة والإدارة ومعرفة طبيعة وأهداف وإمكانيات هذا المجتمع حتى يمكن الوصول إلى تحديد مميزات الإدارة وتفاعلها مع عناصرها الموجودة والقادرة على تحقيق ذاته وطموحاته.

لذا تعتبر بيئة الخليج جزءًا من البيئة العربية والتي تمثل الأخرى جزءًا من مجموعة الدول النامية (أو العالم الثالث) والتي تتميز بمميزات وخصائص سياسية واقتصادية وإدارية مجتمعة كما أن البيئة الخليجية تنفرد عنها عن بيئة العالم الثالث ببعدها الحضاري الذي ينعكس بدوره على طبيعة الجهاز الإداري وعلى سلوك وعلاقات أفرادها العاملين فيها. وأهم هذه المميزات:

---

(1) Max Weber: "the theory of social & Economic Organisations". translated by: (A.M.Henderson and Tacot parsons ed. New York) six printing, 1969, pp. 328-330.

Ibid, pp. 328-330 (2)

1- الطبيعة الصحراوية (البيئة الصحراوية).

2-اختلاف المناخ.

3- قلة عدد السكان.

4- الناحية الاجتماعية (قبائل بدوية).

5- النزعة الدينية .

إن اكتشاف البترول وأثره على المجتمعات الخليجية أدى إلى ظهور مجموعة من المتناقضات الاقتصادية والاجتماعية، كذلك بروز طبقات جديدة (عمالية وتكنوقراطية) كما أن دخول هذه الدول إلى عالم النفط وأسواقه العالمية. نتج عنه علاقات اجتماعية جديدة أدت إلى تغيير التركيبة السكانية نحو قطاعات اجتماعية وبنى جديدة واستقطاب بعض المؤسسات الصناعية، وعليه تبنت هذه المجتمعات أنماطًا جديدة من السلوك والقيم التي لم تكن مألوفة لها من قبل، كذلك في البنى الاجتماعية سواء السكانية منها من حيث جذب المهاجرين وسكان جدد إلى المجتمعات الخليجية والتركيب السكاني الداخلي كذلك الحراك المهني، فضلاً عن الاقتصاد الحديث الذي أفرد طبقات جديدة كالطبقة الوسطى (البرجوازية) والطبقة العاملة الفنية والمهنية التي لم تكن موجودة في مجتمعات الخليج التقليدية، أما على المستوى السياسي فقد أدى إلى وجود حكومات حديثة بإدارات حديثة متكاملة وغيرها من مظاهر السيادة الدولية الحديثة، فضلاً عن ضخامة حجم العمالة الوافدة إليها كما أن اختلاف وتعدد الأجناس البشرية أدى إلى التباين الفكري والثقافي والسلوكي ما بين الفئات المحافظة على القديم والمتعصبة للتراث وما بين الفئات المتأثرة بالأفكار الوافدة وأساليب الحياة العصرية الحديثة.

كل ذلك أدى إلى تعقد العلاقات الاجتماعية وشيوع الأنماط السلوكية الغربية من نفاق وتملق وانتهازية وضعف الشعور بالانتماء للجماعة وعدم الإخلاص للوطن وعدم الاستعداد للتضحية وضعف الفهم وانتشار النفعية وتأثر الإدارة بكل هذه المفاهيم والأنماط السلوكية الغربية. فكان لها أكبر الأثر في تخلف وفساد الإدارة الحكومية ونقص كفاءة العاملين وتضخمهم وارتفاع أجورهم وكثرة تسيبهم وتغيبهم عن العمل فضلاً عن اختلاف جنسياتهم وتباين ألسنتهم واختلاف أهدافهم، كل ذلك أدى إلى التخلف والفساد الإداري الذي لم يعد خافيًا على أحد.

المشاكل والمعوقات البيروقراطية:

نلاحظ أن هناك الكثير من المشاكل الإدارية في الدول النامية التي تؤدي إلى عجز الجهاز الإداري وقصوره في تنفيذ وإنجاز أهم المشاريع التنموية لأسباب كثيرة تتباين في طبيعتها الوظيفية من ناحية، والجغرافية من ناحية أخرى. وذلك نتيجة للصراع القبلي والتقاليد والعادات الموروثة ومحاولات التجديد. إذ إن الإدارة في هذه الدولة تقوم على أساس النظام البيروقراطي الآنف الذكر في مجتمع

تقليدي يتميز بتمسكه الشديد بالأنماط الإدارية التقليدية ورفض كل محاولات التجديد والإصلاح في الإدارة مما يؤدي إلى ظهور الكثير من المعوقات الفنية والإدارية والبشرية والقانونية التي تحد من قدرة هذه الأجهزة على التحرك بحرية ومرونة. وقد أدى هذا إلى وجود تكرار وتداخل وتناقض من حيث الوظائف والتخصصات لهذه الأجهزة. وهذا الوضع هو قريب الشبه بما هو موجود في دولة الإمارات العربية، وسوف نلخص هنا أهم هذه المعوقات.

1- المعوقات البشرية:

- من أهم هذه المعوقات قلة العناصر القيادية الإدارية المدربة والمؤهلة في الدوائر والمؤسسات وغياب الأنظمة العلمية والموضوعية عند الاختيار والتعيين وتعيين الوكلاء والمدراء من ذوي النفوذ قبليًا أو اقتصاديًا ممن يجيدون فقط القراءة والكتابة. أما الخريجون الجامعيون والذين تقل أعدادهم فيعينون ويبقون في المستويات الأدنى من الإدراة إلاّ من تربطهم علاقات شخصية أو اجتماعية بذوي المراكز العليا في الدولة. كذلك من ناحية أخرى لا نجد هؤلاء متفرغين كلية لأعمالهم، حيث نجدهم يمارسون الأعمال الحرة الأخرى إلى جانب أعمالهم والتي تدر عليهم أرباحًا مضاعفة لرواتبهم الشهرية مما يؤدي إلى عدم تفرغهم واستعدادهم للعطاء والإبداع لعملهم الحكومي وقلة تواجدهم أثناء ساعات العمل الفعلية. فوجود هؤلاء القياديين الإداريين وعدم وجودهم سيان فهم بجهلهم هذا يكونون عبأً على الجهاز الحكومي وحضورهم يؤدي إلي الفوضي وعدم فعالية العمل من قبل المستويات الأدنى التي يرأسونها.
- تعدد جنسيات الجهاز الإداري الحكومي إذ إنه يوجد أكثر من خمسين جنسية مختلفة عربية وأجنبية في الجهاز الواحد فقط وما يتركه ذلك من المشاكل والصراعات الدينية والقومية والإقليمية والعنصرية والمذهبية وأثر هذه المشاكل من الناحية النفسية والاجتماعية، بحيث لا يسمح بوجود بيئة وظيفية سليمة ولا يساعد على إقامة أية علاقات إنسانية، التي هي عصب الحياة العملية في هذه المؤسسات الحكومية مما يؤدي إلى التنافر والكراهية وعدم الانسجام في وجهات النظر للتباين الكبير السائد في وجهات النظر من ناحية، ولتباين خلفياتهم ومستوياتهم النظرية والتطبيقية من ناحية أخرى.

2- المعوقات السياسية:

وتظهر هذه في المشاكل السياسية والأيديولوجية التي غالبًا ما تتميز بها مجتمعات الدول النامية خاصة الدول النفطية وهذا ما ظهر بوضوح في نشأة الجهاز الإداري لدولة الإمارات العربية عام 1971 والذي تكوَّن بعد جهد سياسي كبير بما يسمى بالتنظيم الاتحادي إلى جانب التنظيمات المحلية التقليدية للإمارات السبعة التي يتكون منها هذا الاتحاد، حيث جرت مفاوضات سرية تولد عنها

انتزاع بعض الاختصاصات التشريعية والتنفيذية والقضائية لحكام الإمارات يرافقها الكثير من المشاحنات والحساسيات السياسية التي كان لها دورًا كبيرًا في اختيار وتعيين الوزراء ووكلاء الوزراء المساعدين والمدراء الذين يمثلون إماراتهم من قبل حكامهم، حيث كان للعنصرية الإقليمية والعلاقات العائلية والشخصية دورً كبيرًا في اختيارهم. مما أدى إلى إيجاد ازدواجية الولاء ومحاولة كل واحد منهم في البحث له عن مكاسب لأبناء إمارته بشكل مباشر وغير مباشر حتى يكون مخلصًا للحاكم وأبناء إمارته.

- احتفاظ وحرص سلطة الأجهزة الإدارية المحلية بالأخذ برأيها فيما يتخذ من قرارات. وأن يكون لها دورًا في الإشراف والمشاركة على كل البرامج والمشروعات وغيرها. ونظرًا لارتباط الأجهزة الإدارية بعضها ببعض وبعضها الأخر تحت سيطرة الحكومة المحلية، فقد أوجد هذا نوعًا من المشاكل التي حالت دون تنفيذ الكثير من المشروعات الاتحادية، ومثالاً على ذلك نجد أن وزارة البترول والاقتصاد والتجارة والثروة المعدنية ما هي إلا واجهات اتحادية فقط نتيجة إصرار كل إمارة على حقها في الأشراف المباشر على ثروتها ومشاريعها الحيوية. أما استخراج البترول وتسويقه فقد ظل بيد الحكومات المحلية للإمارات المنتجة له.
- أما المعوق الثالث فيتمثل في غياب الفلسفة السياسية الواضحة تجاه الاستراتيجية التنموية المتكاملة التي تحدد الاتجاهات العامة للتنمية وإقامة التوازن القطاعي والجغرافي ضمن خطة واضحة الاتجاهات والمعالم. إلى جانب ذلك عدم وجود الوعي الفكري لدى بعض هؤلاء الحكام مما يجعل مدى قدرتهم على التخطيط والتنفيذ للأهداف القومية محدوداً.
- إحساس ووعي الطبقة المتعلمة وأثره على النهوض بالجهاز الإداري، حيث يواجه هؤلاء في محاولاتهم للتغيير والتجديد الكثير من السخط وعدم الرضا، وهذا ما نجده منعكسًا في الصحافة الوطنية وبعض التنظيمات الطلابية والنقابات المهنية. إلى جانب ذلك فهناك شرائح وفئات اجتماعية تتميز بالتخلف والبدائية مع الشعور بالرضا والارتياح، ويتمتع أفرادها بالمعونات الاجتماعية وبعض التعويضات التي يقدمها الجهاز الإداري لهم معتبرين ذلك عطفًا وتفضلاً من الحكام عليهم.

3- **المعوقات الإدارية:**

- شيوع الفكر الإداري التقليدي الكلاسيكي الذي ورثه الجهاز الإداري، وترجع تلك المفاهيم إلى العلاقات البدوية والأنماط القبلية الإدارية. فالنزعة المركزية التي يتمتع بها شيخ القبيلة هي الصفة البارزة لدى معظم الإداريين والرؤساء في الجهاز الإداري.
- الالتزام بالنظام البيروقراطي المعقد خاصة في تعاقدهم مع الوافدين من الدول العربية ممن لهم

خبرة طويلة في العمل والذين كان لهم دورًا كبيرًا في نقل هذه الإجراءات البيروقراطية والالتزام بها لمواجهة حالات الغش والتزوير والفساد السائد في الإدارة، كل ذلك ساعد على وجود واستمرار هذه الأفكار والتطبيقات القديمة.

- ومما ساعد أيضًا على ذلك هو تواجد الكثير من الموظفين من مصر والسودان يؤكد نظام الخدمة المدنية على الخبرة الطويلة كشرط من شروط التعاقد للعمل إذا تمت الموافقة عليهم مما أدى إلى وجود طبقة من المتقاعدين أو من أحيل إلى التقاعد لتولي هذه المناصب الإدارية والقيادية الإشرافية في الدولة. والذين بدورهم ساعدوا على شيوع التطبيقات الإدارية التي ورثوها هم في دولهم من أيام الحكم الأجنبي أو الاستعمار بأشكاله المختلفة. كل ذلك كان له أثره على عرقلة الحركة الإدارية وكثرة الروتين وتعطيل مصالح الأفراد المراجعين، وتفشي الوساطة والمحسوبية، فضلاً عن مظاهر الرشوة والفساد والاستغلال في الكثير من المؤسسات الحكومية وأجهزتها.

- من كل ما تقدم نستطيع أن تقول إن هناك الكثير من المشاكل التي تكمن في الجهاز الإداري لدولة الإمارات العربية. وإنه لابد من دراسة وتشخيص مثل هذه المشاكل التي هي حتى الوقت الحالي تغيب عن تصور الكثير من المسؤولين والقائمين بشؤون الإدارة والتنمية، والتي أصبحت تنخر في جسد هذه الدولة الفتية وتؤخر من تقدمها.

- الحد من الاعتماد على الوافدين المتقاعدين ومن ذوي الخبرة الطويلة الذين ساهموا في وضع المفاهيم والتطبيقات التقليدية التي تعاني منها الدول ذات النظم الإدارية القديمة التي كان بإمكانها أن تبدأ من حيث انتهت إليه هذه النظم بأحدث الطرق والأساليب وأكثرها تطورًا من الناحية التكنولوجية الحديثة.

المعوقات الشيخوقراطية:

إن المقصود من استخدام مصطلح «الشيخوقراطية» هو التمييز بين الواقع الإداري الموجود حاليًا والقائم في معظم الدول الخليجية، وذلك الذي كان موجودًا وسائدًا أبان الحكم القبلي التقليدي. حيث كان شيخ القبيلة يأخذ القرارات الارتجالية الشفهية، ويصدر الأحكام بحكم تمتعه بالسلطة والقوة والنفوذ والتي يمكن أن نطلق عليها رحلة الأداء البدائية.

- والشيخوقراطية ما هي إلاّ رحلة قائمة تختلف عن مراحل التطور والتقدم الإداري السائد في معظم الأقطار الصناعية الغربية؛ وقد تبنت أقطار الخليج هذا النظام مقلدة بذلك هنا الدول بالرغم من الاختلاف والتباين بين هذه المجتمعات والمجتمعات الخليجية.

- كذلك هو نظام إداري انتقالي ومرحلي يسود دول المنطقة الخليجية سلوكًا وواقعًا وهذه التسمية ما هي إلا تسمية علمية تساعد على التحليل والاستنباط والاستنتاج. وهو نتيجة التفاعل بين القديم من القيم والمبادئ المشيخية والقبلية، وبيان ما هو جديد من الأنماط السلوكية والعلاقات البيروقراطية. والجدول رقم [1] يوضح أهم معالم الشيخوقراطية بالمقارنة مع المشيخة والبيروقراطية(1).

- وهو أيضًا ذاك «النمط الهجيني» أو بما يسمى (السلوك الشيخوقراطى) ومفهوم الشيخوقراطية هو ما يمثله المدراء والرؤساء من السلوك وهو وليد تزاوج الإدارة القبلية التي يمارسها «الشيوخ» من ناحية وما يمارسه البيروقراطيون المستخدمون في الإدارة التقليدية من ناحية أخرى، أي تفاعل النظامين القبلي والبيروقراطي على مختلف المستويات ومختلف الأساليب والطرق.

ونتيجة لقيام الدول الاتحادية سنة 1971 وما صاحبها من التوسع الاقتصادي الإنمائي، واستخدام الأساليب النظم الإدارية الحديثة بكل ما تحتاجه من معدات وتقنيات وتكنولوجية، ولكي تضمن هذه الحكومة الاتحادية والمحلية سيطرتها على هذه الأشياء كان لها أن تستخدم هؤلاء المواطنين البيروقراطيين الذين عاشوا فترة ما قبل البترول والحياة البدوية بالرغم من عدم كفاءتهم لهذه المناصب القيادية الإدارية.

ولازدواج الشخصية التي اتصف بها هؤلاء الذين يتولون المناصب الوزارية أو الإدارية حيث أصبح يمثل دور الشخصية العصرية في مظهره وسلوكه وتصرفاته في عمله على الصعيد الرسمي، والشخصية التقليدية في سلوكه وتصرفاته مع أسرته وقبيلته، وبالرغم من وجود هذين السلوكين إلا أن الممارسات القبلية والمشيخية طاغية في سلوكه.

تأثر فئة الموظفين المواطنين من غير طبقة الشيوخ الذين يتولون المواقع الإدارية والقيادية بسلوك هؤلاء الشيوخ في المستوى الأدنى من الإدارة أوجد طبقتين من الإداريين في الجهاز الإداري طبقة الشيوخ (البيروقراطيين) وطبقة البيروقراطيين الذين يقلدون الشيوخ في سلوكهم، مما أدى إلى ظهور الكثير من السلبيات في الجهاز الإداري أدت إلى إعاقة تنفيذ مشاريع التنمية وضعف حجم أداء الجهاز الإداري، كذلك نظرة الشيخوقراطي إلى وظيفته الحكومية على أنها منحة تشريفية وليست بتكليف، وإنه حصل على هذه الوظيفة لمكانته الاجتماعية، وليس لأنه مؤهل لها. لذلك فإنه يستغل ذلك لصالحه حتى وإن كان ذلك ضررًا للصالح العام، وهو يهتم بالمظاهر وتمثيل الدور أكثر من الاهتمام

---

(1) د. عامر الكبيسي: إدارة شؤون الموظفين والعاملين بالخدمة المدنية 1980، دار الكتاب جامعة بغداد، ص20-30.

بالإنجاز والأداء الجيد لرفع أداء العمل مما يقتل في نفوسهم الحوافز وتضعف عندهم الرغبة والحماس في العمل الجاد والمستمر للصالح العام. كما أن البقية العاملة معهم يقومون بالالتفاف حولهم وتضخيم دورهم ومكانتهم وتغطية قصورهم والسكوت على أخطائهم، خاصة وسائل الإعلام والصحافة التي تقوم بنشر تصريحاتهم وتضخيمهما وتعظيمها، بدل الكشف عن نواحي الضعف والقوة على السواء. لذلك فهم يكرهون التغيير أو التطوير، لأن ذلك ليس في صالحهم وإن تظاهروا بأنهم مؤيدين لذلك، لأنهم الفئة المستفيدة والمنتفعة من بقاء الأحوال مستقرة على ما هي عليه.

ومن أهم مميزات سلوك الشيخوقراطي ميله إلى البذخ والإسراف وعدم الاهتمام بالملكية العام، وذلك راجعًا إلى بيئته العربية التي تتصف بالكرم والمبالغة في الإنفاق، كذلك تشبيههم بالشيوخ وحرصهم على الانتفاع من المتعاملين معهم من المواطنين وإن كل ماهو موجود في الميزانية لابد أن يصرف بدلاً من أن يعود إلى ملكية الشيوخ وميزانيتهم الخاصة. ونتيجة هذه الظاهرة لجأت أجهزة المالية إلى التخفيف من الاعتمادات المالية المقترحة من قبل الوزارات، وهذا بدوره يؤدي إلى تعطيل تنفيذ بعض مشاريع التنمية أو تأجيلها إلى أجل غير مسمى. كذلك من السمات الأخرى للشيخوقراطيين مواقفهم المزاجية في اتخاذ القرارات والمشاريع العامة إذ أن سرعة الانفعال والتأثر بما ينقل لهم من أخبار وعدم التأكد من صحتها يعرضهم لأخطاء كثيرة، ومن ثم يُغير مواقفهم من ناحية أخرى، فهم أحيانا يلتزمون بكل الإجراءات والقوانين التي يضعها لهم خبراؤهم ومستشاريهم وأحيانًا أخرى لا يلتزمون بها. هذا يؤدي بالطبع إلى وجود شخصيتين مختلفتين للشيخوقراطي، فهو يمثل دور «الشيخ» والدور الثاني يمثل دور «البيروقراطي» الملتزم بكل القوانين والأساليب والقواعد الرسمية.

كل هذه الأنماط السلوكية التي نلمسها في الجهاز الإداري في دولة الإمارات هي أيضًا سائدة وشائعة في كل الأقطار الخليجية بنسب متفاوتة، وكلها معوقات تحد من مسيرة التنمية وتحول دون الوصول إلى كل ما تطمح إليه دولة فتية كدولة الإمارات لا تزال في طور البداية والتأسيس.

إدارة الخدمة المدنية (Civil Service Administration):

يطلق لفظ إدارة الخدمة المدنية على كل التطبيقات الخاصة بالإدارة الحكومية والمتعلقة بشؤون العاملين فيها بصورة عامة. وللتفريق بينها وبين المؤسسات والشركات في القطاع الخاص التي تتميز بالطابع الاقتصادي والتجاري عنها عن الطابع الخدمي الذي تتميز به الدوائر الحكومية.

وقد ساد هذا النوع من التعريف في معظم الأقطار العربية ثم الدول النامية، والتي كانت تخضع آنذاك للسيطرة الأجنبية. ونجد هذا المصطلح في معظم المنشورات والكتب سواء التي كتبت باللغة العربية أو اللغات الأجنبية منها منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية التابعة لجامعة الدول العربية،

نذكر منها على سبيل المثال قوانين الخدمة المدنية وتطبيقاتها في الدول المختلفة نشرة رقم (142) حمدي أمين عبد الهادي «إدارة الخدمة المدنية في البلاد العربية». أجهزة الخدمة المدنية في الدول العربية نشرة رقم [2].

وقد جاء مصلح «الخدمة المدنية» وانتشر في علم الإدارة العامة معبرًا عن الناحية القانونية الذي ركز فيها على أهمية شرعية التصرف وعلى مسؤولية الموظفين الحكوميين وحقهم في ممارسة صلاحيتهم وما يترتب على ذلك لهم من حقوق وواجبات.

كذلك تختلف وتتباين وتتعدد التسميات والمصطلحات بالنسبة لإدارة الموظفين الحكوميين بسبب التباين في وجهات النظر المطروحة وانعكاسها في الدول باختلافها من الناحية الجغرافية والبيئية في الأجهزة من حيث درجة تنفيذها وفاعلية أدائها.

وقد اهتم رجال السياسة والإدارة بشؤون الأفراد الحكوميين لوضع قواعد وقوانين تتلاءم ومتطلبات التغيير والتحدي الذي شهده القرن العشرين من حيث وضع القوانين والكتب، وإنشاء المعاهد التي تعني في مناهجها بشؤون الخدمة المدنية، والعمل على إصلاح أوضاعها وتجديدها، إلا أننا لا نزال نفتقر إلى تعريف مصطلح عام موحد «لإدارة شؤون الموظفين» نتيجة للتغييرات والظروف من الناحية الزمانية والمكانية من جهة وإلى تأثره بالاعتبارات السياسية والاقتصادية من جهة أخرى. فضلاً عن تنوع وتباين الأنظمة الفكرية والتربوية السائدة في المجتمعات المختلفة. فشؤون الموظفين في عصر الدولة العربية الإسلامية. تختلف عنها عن شؤون الموظفين في الدول الأخرى كالصين أو أثينا أو غيرها. حيث كان يطلق عليها شؤون الولاة والعمال والذي خصص له ديوان خاص على غرار ديوان الخراج وديوان الخبر. كذلك تختلف التطبيقات والممارسات عما هو موجود في أوروبا أبان الثورة الصناعية والثورة الفرنسية، كذلك تختلف عنها عن إدارة الموظفين في الدول الاشتراكية والدول الرأسمالية.

المركزية واللامركزية في إدارة الخدمة المدنية:

مما سبق عرضه يمكننا أن نقول أن إدارة شؤون الموظفين (مجالس الخدمة المدنية) هي المسؤولة عن صياغة النظم والقوانين واللوائح ورسم السياسة التي تحكم علاقة الموظفين بالدولة أو الجانب الحكومي، أي الإدارة المركزية لشؤون الموظفين أي الجانب التشريعي لقانون الخدمة المدنية. أما فيما يختص بإدارة شؤون الموظفين اللامركزية فهي التي تعمل في نطاق الوزارات والمؤسسات والأقسام الإدارية المتفرعة عنها حيث تأخذ الجانب التنفيذي لتلك اللوائح والسياسات والقوانين، فهو نشاط إجرائي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجانب التشريعي. كما أنه مرتبط بالجانب الإداري والفني. لذلك فإن المركزية واللامركزية من الصعوبة تحديد متغيراتها والعوامل التي تتحكم فيها. حيث نجد أن

للمنظمات الأهلية والشركات اعتباراتها وظروفها التي تحتم عليها اتباع نمط خاص يجمع بين المركزية واللامركزية حيث أنها احيانًا تعتمد المركزية في إدارتها حسب نوعية موظفيها واختصاصاتهم وتشعب فروعها، استخدام التكنولوجيا الحديثة أو الحاسب الآلي (الكمبيوتر) في تكوين اللجان واختيار المرشحين وحفظ المعلومات وتحديد الأجور والمكافآت، في حين شركات أخرى تعتمد اللامركزية بحيث تكون أكثر ملاءمة لها، بخلاف الشركات الصغيرة ذات الأعداد الصغيرة والحديثة النشأة. بحيث تميل هذه إلى تطبيق المركزية عنها عن اللامركزية.

لذا نجد المهام والمسؤوليات التي تقوم بها أجهزة إدارة الموظفين تختلف وتتباين من دولة لأخرى، فعلى سبيل المثال نجد أن بعض هذه الدول يقوم الجهاز المركزي في الدولة بالتخطيط فقط دون التنفيذ وبعضها الآخر يقوم بالمهمتين معًا، بينما نجد دول أخرى تكتفي بالدور الاستشاري والتطوري فقط.

إذ أن هذا التباين هو الذي يقرر درجة المركزية واللامركزية في الأجهزة المركزية لإدارة الموظفين.

لهذا تختلف أسماء ومصطلحات الأجهزة المركزية لإدارة الموظفين نتيجة لتأثر الدول بتجاربها أو بتجارب الدول التابعة لها. لذلك نجد أن في الوطن العربي يأخذ أسماء مختلفة فيسمى هذا الجهاز المجلس الأعلى أو اللجنة القومية أو الديوان أو المصلحة أو اتجاه بعضها إلى إحداث وزارات جديدة ذات تخصصات للخدمة المدنية أو للقوى العاملة في جميع دوائرها الحكومية ونعرض هنا نموذجًا لهذه الأسماء للدول العربية (1):

اسم الدولة	اسم الجهاز المركزي للخدمة المدنية
ليبيا	وزارة العمل والخدمة المدنية
سوريا	التنظيم والإدارة وترتبط بمجلس الوزراء
الأردن	ديوان الموظفين
مصر	الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة
لبنان	مجلس الخدمة المدنية
السودان	وزارة الخدمة العامة والإصلاح الإداري
قطر	شؤون الموظفين
الإمارات	مجلس الخدمة المدنية وديوان شؤون الموظفين
المغرب	مصلحة الوظيفة العمومية
الكويت	ديوان الموظفين.

(1) د. عامر الكبيسي: إدارة شؤون الموظفين والعاملين بالخدمة المدنية: 1980، دار الكتاب، جامعة بغداد، ص15.

كذلك هناك عدد من الأسماء للدوائر والهيئات اللامركزية بالنسبة لهذا الجهاز فهي على شكل أقسام إدارية ترتبط بالمدير العام أو تأخذ أشكال متفرعة ترتبط برؤساء الأقسام أو شكل لجان تضم عددًا من المسؤولين أو صيغة الدائرة العامة أو القسم المتخصص التي تخصص كل منها في قضية من قضايا شؤون الموظفين ومثال ذلك لجنة شؤون التعيينات ولجنة شؤون الترقيات ولجنة الكشاوي والتأديب وهكذا..

كما أن هناك عددًا من الوظائف المتباينة لهذه الأجهزة (أجهزة الخدمة المدنية) تبعًا لتباين الأنظمة والتشريعات السائدة في هذه الدولة المختلفة تبعًا لاختلاف إمكانياتها ونموِّها وتطورها، ويمكن تصنيف هذه الوظائف بالتعريفات الأساسية التالية: الاستخدام، الأجور، الخدمات، الأمن والسلامة، الاستشارت، التدريب والتنمية.

ويمكن القول هنا أن مهام ومسؤوليات جهاز إدارة الموظفين قد تطور بتطور السلوك الإنساني المعاصر، حيث استمدت هذه المهام في بداية نشأتها من النظرة الكلاسيكية القديمة التي تبلورت حول برامج الخدمات والعلاقات الإنسانية لرفع الروح المعنوية لدى العاملين. أما في الوقت الحالي فقد أصبحت تشتمل على إعداد الخطط العامة ورسم السياسات واقتراح القوانين وتصميم المشاريع والتنفيذ والمتابعة والمركزية في اتخاذ القرار. وكل ذلك نابعًا من ظروف الجهاز الإداري وتطوره من ناحية ومدى الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة لتأدية هذه المهام.

أما بالنسبة لدولة الإمارات باعتبارها دولة حديثة التكوين نجد أن هناك عددًا من التشريعات والنظم التي تنظم علاقة العاملين وشؤونهم من حيث حقوقهم وواجباتهم وتنقسم هذه النظم إلى قسمين: أولاً: نظم خدمة المواطنين وينقسم إلى نوعين:

(أ) نظم الخدمة الاتحادية:

تختص هذه بشؤون العاملين في الحكومة الاتحادية وهي كالتالي:

- نظام للخدمة المدنية.
- نظام للخدمة الدبلوماسية.
- نظام للخدمة القضائية.
- نظام لرواتب الوزراء.
- نظام لرواتب أعضاء المجلس الوطني.
- نظام لخدمة الأطباء والفنيين والعاملين بوزارة الصحة.
- نظام لخدمة المعلمين والعاملين بوزارة التربية.

(ب) نظم الخدمة المحلية:

وهذا يختص بالعاملين في البلديات والهيئات المحلية في الإمارات السبع:

- نظم خدمة الإمارة أبو ظبى.
- نظم وتعليمات للخدمة بالإمارات الأخرى.

ثانيًا: نظم لخدمة الأجانب وينقسم إلى قسمين:

- العقود الخارجية.
- العقود الداخلية.

ثالثًا: نظم لخدمة العمال وهو على نوعين:

- نظام عمال المياومة بالحكومة.
- نظام العمال في المؤسسات الخاصة.

رابعًا : نظام المكافآت والتقاعد:

وقد أصدرت الحكومة الاتحادية عدة قرارات لتنظيم شؤون العاملين وكان القرار رقم [8] سنة 1973 - الذي عدل بعد ذلك عام 1978[1]. وكانت أهم المبادئ الإدارية التي طبقها نظام الخدمة المدنية بدولة الإمارات:

(أ) الفرق بين الموظف والمستخدم:

الموظف هو المعين في وظيفة دائمة أو مؤقتة في الحلقات الأولى والثانية والثالثة المبينة في الجدول رقم (2) الملحق بالقانون، أما المستخدم فهو المعيَّن في وظيفة الحلقة الرابعة.

(ب) الفرق بين الموظف الدائم والموظف المؤقت:

يشترط فيمن يعيَّن أن يكون من مواطني دولة الإمارات، تليه في الأولوية من البلاد العربية.

لهذا فإنه يوجد تمييز واضح بين المواطن والوافد العربي أو يعامل الآخر وفقًا لقوانين خاصة باستخدام الأجانب. لذلك نجد أن لهذا التمييز نتائج وآثار نفسية وقومية لعدم مراعاة ظروفهم الاجتماعية والسياسية والحضارية عند التعيين والاختيار لتولي الوظائف القيادية وهذا ما يطبقه القانون فعلاً.

(1) الرجوع إلى القانون الاتحادي رقم (5) سنة 1978 والقانون رقم (7) سنة 1978.

(جـ) الفرق بين موظفي الحلقات والدرجة :

حدد القانون فيه ثلاث حلقات للموظفين وقسم كل حلقة إلى عدد من الدرجات وسمى درجات الحلقة الأولى وظائف عليا مضافًا إليها وكيل الوزارة، ودرجات الحلقة الثانية سماها الوظائف العالية (فنية وإدارية). أما درجات الحلقة الثالثة فسماها الوظائف المتوسطة (فنية ومتوسطة)، أما درجات الحلقة الرابعة نخصصها للمستخدمين وقسمها إلى وظائف دنيا وعليا لكل منها درجة والعلاوات السنوية أيضًا.

وتتم جميع التقنيات بوظائف الدرجة الأولى بمرسوم بناء على موافقة الوزير ومجلس الوزراء. أما فيما يختص بالتعيين في وظائف الحلقة الثانية والثالثة فيكون بقرار من الوزير وبموافقة مجلس الخدمة.

المشاكل التي تعترض الجهاز البيروقراطي:

(أ) مشكلة تعدد القوانين والقرارات والنظم:

قلة الإمكانات البشرية كمًا ونوعًا أدى إلى كثرة التباين والتعدد في النظم والتشريعات من ناحية، والتشتت بالمسؤوليات البشرية العاملة من ناحية أخرى. مما أصبح له أكثر الأثر على مستوى أداء العاملين وعدم نجاح الخطط التنموية القومية اللازمة من أجل بناء هذه الدولة.

(ب) سوء توزيع العدالة بين العاملين:

إن الغبن الذي يتعرض له المواطن نتيجة هذا التشتت والتعدد بنظم الخدمة، له آثاره، بحيث أن بعض العاملين في قطاعات مينة يحصلون على نوع من الامتيازات والحقوق أكثر بكثير عن بقية زملاؤهم الذين يماثلونهم في المؤهلات ويعملون في قطاعات أو مؤسسات أخرى تحكمها نظم خاصة.

(جـ) هجرة الكفاءات والخبرات:

نظرًا لعوامل الإغراءات التي تقدمها نظم المدنية فإن ذلك أدى بالموظفين إلى عدم الاستقرار الوظيفي والتنقل والتسرب من الدوائر الحكومية بعد أن ساهمت في تدريبهم وتطورهم، والموظف ما أن يجيد عمله ويتقنه حتى يبدأ التفكير في البحث عن عمل آخر لدى أية مؤسسة سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص، فسرعة دوران العمل لها آثارها النفسية والمادية التي لا يمكن حصرها.

(د) عدم تحقيق العدالة بين العاملين:

إن تعدد النظم وما ينتج عنه من غبن، أدى إلى استخدام الموظف الثغرات القانونية لتحقيق أهدافه. على سبيل المثال، الامتيازات التي يحصل عليها المتعاقد الخارجي والمتعاقد الداخلي حيث يتقاضى الأخير راتبًا أقل ومخصصات أدنى مما يتقاضاه الأول نظيره. خاصة إذا كان المتعاقد الداخلي أكثر تأهيلاً وكفاءة في أداء عمله من المتعاقد الخارجي.

هـ - التنافس بين المؤسسات والهيئات الرسمية:

إن تباين نظم الخدمة وامتيازاتها في الإمارات من ناحية وبين الدولة الاتحادية من ناحية أخرى أو القطاعات النفطية والتجارية والمصرفية. كل ذلك أدى إلى خلق التنافس بينهم في الطلب المتزايد من الطاقة البشرية، إذ تختفي المركزية في التعامل مع القوي العاملة الموجودة في الدولة أو عندما يكون الإعلان عنها في الخارج. إذ أن صغر حجم الدولة، وقرب الإمارات من بعضها البعض لا يحتم هذا النوع من التنافس فضلا عن وحدة العملة وتشابه ظروفها ومستوياتها المعيشية.

(و) كثرة الشكاوي وتعدد الإجراءات الإدارية:

كثرة المشاكل التي يواجهها العاملون في الخدمة المدنية خاصة، التنوع الشديد في عقود الوافدين، من عقد شخصي إلى عقد رسمي إلى عقد داخلي فضلاً عن العاملين بنظم اتحادية، كذلك عمال اليومية والدائمين والأجانب. كل ذلك أدى إلى عدم استيعاب هؤلاء الموظفين لكل هذه النظم، حيث يكون اللبس والغموض في التطبيق والاجتهاد، مما ينتج عنه كثرة المشاكل والشكاوي والمتظلمات التي من شأنها أن تؤدي إلى إعاقة العمل وكثرة الروتين، مما له أكبر الأثر على نفسية العاملين ومعنوياتهم وانتماءاتهم الوظيفية.

(ز) التضخم الإداري:

تعكس الأرقام المتصاعدة سنويًا للعاملين في الوزارات، التضخم الإداري في الأجهزة الإدارية الاتحادية، فضلا عن أعداد العاملين في الإدارات المحلية والبلديات والزراعة في كل الإمارات. بحيث يصل إلى أكثر من مائة ألف موظف ومستخدم يعملون في الأجهزة الرسمية. هذا العدد يعتبر تضخمًا كبيرًا إذا ما قورن بالدول الاشتراكية.

وقد أشارت بعثة الأمم المتحدة في تقريرها سنة 1980 عن هذا التضخم ما يلي:

1- نسبة التضخم الإداري بلغ 20%من مجموع العاملين في الوزارات الاتحادية، ويعود ذلك كما ذكر التقرير إلى كثرة الإجازات والتسيب في الدوام وانخفاض الروح المعنوية، ونقص الكفاءة وعدم استخدام قانون الكفاءة في التعيينات والترقيات.

2- هذا التضخم يظهر واضحًا وجليًا في المستوى الأعلى من الإدارة، نتيجة انشغال الرؤساء والقادة في القمة بأعمال غير إنتاجية. أما في القاعدة فذلك نتيجة للتعيين الذي يتم في الحلقة الرابعة لاعتبارات اجتماعية أو لامتصاص البطالة الواضحة دون الأخذ بمبدأ الكفاءة أو الحاجة[1].

---

(1) تقرير بعثة الأمم المتحدة عن الجهاز الإداري لدولة لإمارات، قسم الإدارة العامة، جامعة الإمارات، سنة 1980.

جدول رقم (1)

نموذج الشيخوقراطية

أنواع الإدارة / أبعاد المقارنة	الإدارة المشيخية	الإدارة الشيخوقراطية	الإدارة البيروقراطية
الظروف الاجتماعية	مرحلة البداوة	مرحلة الإدارة	مرحلة الحضارة
الظروف الاقتصادية	الاستسلام لقوة الطبيعة	استهلاك الموارد الطبيعية	استثمار الموارد
الظروف السياسية	الصراع الداخلي من أجل البقاء والعيش	الصراع الداخلي على السلطة والثروة	خلق وتصدير الصراع للآخرين
المغيرات الإدارية :			
1- السلطة الإدارية	الإدارة الفردية المتميزة	الإدارة الأسرية المتميزة	إدارة المؤسسات المتخصص
2- رئيس الجهاز الإداري	الشيخ	الأمير	الرئيس
3 - المميزات الأساسية	النسب، الكرم، الشجاعة	النسب، الحلم، الحزم	الانتماء السياسي، الذكاء الدبلوماسية
4- معايير اختيار العاملين بالإدارة	الوراثة + المكانة الاجتماعية	مكانته مع الأسرة، الكفاءة	الكفاءة + الخبرة
5 - طبيعة القرارات الإدارية	فردية، شفهية، ارتجالية	الإيعاز - المشاورة	اجتهادية، تحديدية بعد الدراسة

6 – مصدر إلزام القرارات	العرف + الدين	العرف + الدين + القانون	القانون + المبادئ العلمية
7 – الاتصالات	شفهية مباشرة (المحور الشيخ)	شفهية غير مباشرة (المحور الأمراء)	أفقية وعمودية (المحور السلم الإداري)
8 – توزيع السلطات	المركزية الشديدة (الشيخ)	لا مركزية جغرافية بعد أمراء المناطق والمدن	مركزية لتخطيط ولا مركزية التنفيذ
9– السلم الهرمي	غياب السلم التنظيمي	قصر السلم التنظيمي	هيراركية السلم التنظيمى
10– التغيير	الاستقرار والثبات	التغيير والتباين فى التشريعات والتطبيقات	التغيير في القيادات والتطبيقات
11– المقربون للسلطة الإدارية	المطارزين (الحرس والخدم)	ولي العهد وأمراء الاسرة+المستشارين	الخبراء والمستشارون والمتخصصون
12– مقر السلطة الإدارية	المضيف	القصر	المكتب
13– حوافز العاملين	الخوف من العقاب+ الطمع بالهبة	الحافز المادي	الحوافز المادية + الحوافز المعنوية
14– السلوك الإداري السائد	التغني بالماضي	التمتع بالحاضر	التفكير بالمستقبل
15– عدد العاملين بالدولة	نقص كبير في عدد العاملين	زيادة في جانب ونقص في جانب آخر	لا زيادة ولا نقص

جدول رقم (2)

جدول يبين الحدود الدنيا والعليا لمختلف الوظائف وكذلك العلاوات السنوية التي تمنح لشاغليها وعدد سنوات البقاء في كل منها وفقًا للتعديل الذي صدر بالقانون الاتحادي رقم (7) لسنة 1977 - 1978م

الدرجة	الفئة	المرتب الشهري بالدرهم	المتوسط الشهري بالدرهم	العلاوة السنوية بالدراهم	بدل تمثيل بالدراهم	الحد الأدنى للبقاء في الدرجة
وكيل وزارة		12000 مرتب ثابت	–	–	1000	–
وكيل وزارة مساعد		10000 مرتب ثابت	–	–	–	–
الحلقة الأولى:	وظائف عليا					
الدرجة الأولى	وظائف عليا	7000 ـ 6500	100	6750	–	–
الدرجة الثانية	وظائف عليا	6500 ـ 6000	100	6250	–	–
الحلقة الثانية :						
الدرجة الأولى	وظائف خاصة	6000 ـ 4600	100	5450	–	–
الدرجة الثانية	وظائف خاصة	4600 ـ 4200	100	4550	–	3
الدرجة الثالثة	وظائف خاصة	4200 ـ 3500	80	3850	–	3
الدرجة الرابعة	وظائف خاصة	3500 ـ 2800	80	3150	–	3
الحلقة الثالثة						
الدرجة الأولى	وظائف متوسطة	2800 ـ2240	60	2520	–	–
الدرجة الثانية	وظائف متوسطة	2240 ـ 1820	50	2030	–	4
الدرجة الثالثة	وظائف متوسطة	1820 ـ 1450	40	1635	–	4
الدرجة الرابعة	وظائف متوسطة	1450 ـ1150	40	1300	–	4
الحلقة الرابعة			30			
الدرجة الأولى	مستخدمون	1300 ـ 1150	30	1225	–	–
الدرجة الثانية	مستخدمون	1150 ـ 1000	30	1075	–	4
الدرجة الثالث	مستخدمون	1000 ـ 850	30	925	–	4
الدرجة الرابعة	مستخدمون	850 ـ750	30	800	–	4

جدول درجات ورواتب الموظفين والمستخدمين

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مكتب رئيس الإدارة المركزية

للإمانة العامة

السيد الأستاذ / مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة.

تحية طيبة..... وبعد

فاستجابة لمطالب العاملين بالتربية والتعليم وبناء على طلب السيد الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم صدر قرار لجنة شؤون الخدمة المدنية رقم (1) لسنة 1997 في شأن التقسيمات الوظيفية في الدرجة المالية لوظائف التعليم والإشراف والتوجيه الفني بديوان عام وزارة التربية والتعليم والمديريات بالمحافظات.

وقد نشر هذا القرار في الوقائع المصرية العدد رقم 136 في 21 يونيو 1997.

رجاء التفضل بالتنبيه بتنفيذ ماورد به وذلك اعتبارًا من 1997/9/21 تطبيقًا لنص المادة الخامسة من القرار المشار إليه (مرفق صوره).

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام،

رئيس الإدارة المركزية للأمانة العامة

(فاروق البدوي)

- الوقائع المصرية 1997.

بسم الله الرحمن الرحيم

محافظة الغربية

مديرية التربية والتعليم

مكتب مدير عام التعليم العام

السيد الأستاذ / مدير عام

تحية طيبة ..... وبعد

المسطر بعاليه قرار لجنة شؤون الخدمة المدنية رقم (1) لسنة 1997 في شأن التقسيمات الوظيفية في الدرجة المالية لوظائف التعليم والأشرف والتوجيه الفني بديوان عام وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية بالمحافظات.

رجاء التكرم بالإطلاع وتنفيذ ما ورد به بكل دقة وعناية

وتفضلوا سيادتكم بقبول وافر التحية والاحترام،

مدير عام التعليم العام	**مدير المديرية**
محمد عبد الخالق لبح	**محمد طه شريف**

الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة قرار لجنة شؤون الخدمة المدنية رقم (1) لسنة 1997 في شأن التقسيمات الوظيفية في الدرجة المالية لوظائف التعليم والإشراف والتوجيه الفني بديوان عام وزارة التعليم والمديريات التعليمية بالمحافظات

رئيس لجنة شؤون الخدمة المدنية

بعد الاطلاع على قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم 47 لسنة 1978. وعلى قرار رئيس الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة رقم 134 لسنة 1978 بشأن معايير ترتيب الوظائف. وعلى قرارات لجنة شئون الخدمة المدنية 1 لسنة 1989 و 1 لسنة 1990 و1 و2 و3 لسنة 1992 في شأن التقسيمات الوظيفية في الدرجة المالية لوظائف التعليم والإشراف والتوجيه الفني بديوان عام وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات:

وعلى ما طلبه وزير التعليم:

وبناء على ما ارتآه مجلس الدولة :

قــــرر:

مادة 1 – في تطبيق أحكام هذا القرار يقصد بالعبارات التالية المعاني المبينة، قرب كل منها:

(أ) **المدرسة الثانوية:** المدرسة الثانوية العامة – المدرسة الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث المدرسة الفنية نظام السنوات الخمس.

(ب) **النشاط:** الأنشطة التربوية وتشمل: التربية الاجتماعية – التربية النفسية – المكتبات والمتاحف– الصحافة – التربية المسرحية – التغذية والتدبير المنزلي – الكشافة.

(جـ) **الخدمات: الخدمات التعليمية وتشمل:** التخطيط والمتابعة – الوسائل التعليمية – الإحصاء شؤون الطلبة والامتحانات – العلاقات العامة – التنسيق – الاتصال السياسي – الإعارات الخارجية– لتربية السكانية والبيئية – التجهيزات الفنية – العلاقات الخارجية – التعليم الخاص – التدريب التخصصي.

مادة 2 – تقسم وظائف التعليم والأشراف والتوجيه الفني في كل درجة مالية بديوان عام وزارة التعليم والمديريات التعليمية بالمحافظات وفقا لما هو موضح بالجداول المرفقة.

مادة 3– مع مراعاة شرط الترقية بالأقدمية والاختيار المنصوص عليها في قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة المشار إليه، يكون تحرك العاملين بين التقسيمات الوظيفية بالشروط الآتية:

1- أن تتوافر في العامل اشتراطات شغل الوظيفة من حيث:

(أ) التأهيل العلمي.

(ب) الخبرة الزمنية والنوعية.

2- قضاء الحد الأدنى للبقاء في التقسيم الوظيفي الأقل مباشرة.

3- اجتياز التدريب اللازم لإعداد العامل لشغل الوظيفة إذا كانت من وظائف الإشراف والتوجيه والإدارة والإدارة المدرسية في التقسيم الوظيفي في الدرجة المالية، ويكون اجتياز هذا التدريب بعد قيام المندوب بتقديم بحث في أحد المجالات المتعلقة بالتقسيم الوظيفي الذي يرقى إليه، وكذلك اجتياز المقابلة الشخصية التي تنظم في هذا الشأن. ويكون توزيع الدرجات فيما بين التدريب النظري والبحث والمقابلة على أساس 50% للتدريب و30% البحث و20% للمقابلة الشخصية.

ويعتبر العامل قد اجتاز هذا التدريب بنجاح إذا حصل على نسبة (65%) من مجموع الدرجات.

ويجوز للعامل بوظائف أخصائي أو فني التدريس أن يطلب نقله إلى إحدى وظائف الإشراف أو التوجيه أو الإدارة المدرسية المعادلة بالدرجة وبالجدول الذي يشمل وظيفته، ويشترط لنقله أن يجتاز البرامج التدريبية اللازمة للوظائف الإشرافية التي لم يجتزها من قبل بدءا من أدنى تدرجات وظائف الإشراف والتوجيه والإدارة ويجوز نقل العامل الشاغل لإحدى وظائف الإشرافية والتوجيه والإدارة والإدارة المدرسية الذي لا يجتاز التدريب بنجاح إلى وظيفة من وظائف فني أو أخصائي تدريس تتوافر فيه شروط شغلها.

مادة 4 - تلغى قرارات لجنة شؤون الخدمة المدنية أرقام (1) لسنة 1989 و 1 لسنة 1990 و1 و2 و3 لسنة 1992، كما يلغى كل حكم يخالف أحكام هذا القرار.

مادة 5 - ينشر هذا القرار في الوقائع المصرية، ويعمل به بعد ثلاثة أشهر من تاريخ نشره.

صدر في 1997/4/24

رئيس لجنة شؤون الخدمة المدنية

دكتور / محمود عبد الرحيم أبو سيرة

جدول التدرج الوظيفي داخل الدرجة

بالمجموعة التخصصية للتعليم
بديوان عام الوزارة ومديريات التربية والتعليم

الدرجة	الحد الأدنى لمدة البقاء بالسنوات	التدرج الوظيفي داخل الدرجة
مدير عام	1	كبير أخصائيين تعليم كبير أخصائيين تدريس
الأولى (أ)	1	وكيل مديرية تربية وتعليم مستوى ثان وكيل إدارة تعليمية مستوى أول . مدير إدارة تعليمية مستوى ثان . مدير إدارة تعليم / نشاط / خدمات . مدير مدرسة ثانوية (أ) . موجه عام مادة / نشاط . موجه عام رياض أطفال . مدير أول مدرسة ابتدائية (أ) . مدير أول مدرسة إعدادية (أ) . أخصائي تدريس أول (أ) .
الأولى (ب)	1	وكيل إدارة تعليمية مستوى ثان . مدير إدارة تعليمية مستوى ثالث مدير مرحلة تعليم / نشاط / خدمات . مدير مدرسة ثانوية موجه أول مادة / شاط موجه أول رياض أطفال مدير مدرسة ابتدائية (أ) مدير مدرسة إعدادية (أ) أخصائي تدريس أول (ب)

الأولى (ج)	1	ناظر مدرسة ثانوية مدير مدرسة إعدادية وكيل مدرسة ثانوية (أ) وكيل مدرسة ثانوية نشاط (أ) رئيس قسم تعليم / نشاط / خدمات موجه ثانوي مادة / نشاط مدير مدرسة ابتدائية مدير مدرسة رياض أطفال موجه رياض أطفال (أ) أخصائى تدريس أول (ج)
الثانية (أ)	1	ناظر مدرسة إعدادية وكيل مدرسة ثانويجة ووكيل مدرسة ثانوية نشاط ووكيل قسم تعليم / نشاط / خدمات ناظر مدرسة ابتدائية ناظر مدرسة رياض أطفال موجه إعدادى مادة / نشاط موجه مادة ابتدائي موجه رياض أطفال اخصائي تدريس ثان (أ)
الثانية (ب)	3	مدرس أول ثانوى وكيل مدرسة إعدادية وكيل مدرسة إعدادية نشاط وكيل مدرسة ابتدائية

		وكيل مدرسة رياض أطفال أخصائي أول ثانوى تعليم/نشاط/ خدمات أخصائي تدريس ثان (ب)
الثالثة (أ)	4	مدرس ثانوي مدرس أول إعدادي مدرس أول ابتدائي مدرس أول رياض أطفال أخصائي ثانوي تعليم / نشاط / خدمات أخصائي أول إعدادي نشاط أخصائي أول ابتدائي نشاط أخصائي تدريس ثالث
الثالثة (ب)		مدرس إعدادي مدرس ابتدائي (أ) مدرس رياض أطفال اخصائي اعدادي تعليم/ نشاط/ خدمات اخصائي ابتدائي نشاط.

جدول التدرج الوظيفى داخل الدرجة
بمجموعة التعليم الهندسى
بديوان عام الوزارة ومديريات التربية والتعليم

الدرجة	الحد الأدنى لمدة البقاء بالسنوات	التدرج الوظيفى داخل الدرجة
مدير عام	1	كبير أخصائيين تعليم هندسي كبير أخصائيين تدريس هندسي
الأولى (أ)	1	وكيل مديرية تربية وتعليم مستوى ثان وكيل إدارة تعليمية مستوى أول . مدير إدارة تعليمية مستوى ثان . مدير إدارة تعليم صناعي . مدير مدرسة صناعية (أ) . موجه عام مادة صناعية . أخصائي تدريس هندسي أول (أ)
الأولى (ب)	1	وكيل إدارة تعليمية مستوى ثان مدير إدارة تعليمية مستوى ثالث مدير مرحلة تعليم صناعي مدير مدرسة صناعية موجه أول مادة صناعية أخصائي تدريس هندسي أول (ب)
الأولى (ج)	1	ناظر مدرسة صناعية وكيل مدرسة صناعية (أ) رئيس قسم تعليم صناعي موجه ثانوي مادة صناعية أخصائي تدريس هندسي أول (ج)

الثانية (أ)	3	وكيل مدرسة صناعية وكيل قسم تعليم صناعي موجه إعدادى مادة صناعية أخصائي تدريس هندسي ثان (أ)
الثانية (ب)	3	مدرس أول ثانوى مادة صناعية أخصائي أول ثانوى تعليم صناعي أخصائي تدريس هندسي ثان (ب)
الثالثة (أ)	4	مدرس ثانوى مادة صناعية أخصائي ثانوي تعليم صناعي أخصائي تدريس هندسي ثالث
الثالثة (ب)	4	مدرس إعدادي مادة صناعية أخصائي إعدادي تعليم صناعي

جدول التدرج الوظيفي داخل الدرجة
بالمجموعة الفنية للتعليم
بديوان عام الوزارة ومديريات التربية والتعليم

الدرجة	الحد الأدنى لمدة البقاء بالسنوات	التدرج الوظيفى داخل الدرجة
مدير عام	1	كبير فنيين تعليم كبير فنيين تدريس
الأولى (أ)	1	وكيل إدارة تعليمية مستوى أول للتعليم الأساسي. مدير إدارة تعليم ابتدائي أو إعدادي أو صناعي / نشاط خدمات. مدير مدرسة صناعية (أ) موجه عام مادة صناعية عملي موجه عام مادة تجارية عملي مدير أول مدرسة إعدادية (أ) مدير أول مدرسة ابتدائية (أ) فني تدريس أول (أ)
الأولى (ب)	1	وكيل إدارة تعليمية مستوى ثان للتعليم الأساسي. مدير مرحلة تعليم ابتدائي أو إعدادي أو صناعي نشاط/ خدمات. مدير مدرسة صناعية موجه أول مادة صناعية عملي موجه أول مادة تجارية عملي مدير مدرسة إعدادية (أ) مدير مدرسة ابتدائية (ب) فنى تدريس أول (ب)

الاولى (جـ)	1	ناظر مدرسة صناعي مدير مدرسة ابتدائية مدير مدرسة إعدادية وكيل مدرسة صناعية (أ) رئيس قسم تعليم ابتدائي أو إعدادي أو صناعي / نشاط خدمات. موجه ثانوي مادة صناعية عملي موجه ثانوي مادة تجارية عملي فني تدريس أول (جـ)
الثانية (أ)	3	ناظر مدرسة ابتدائية ناظر مدرسة إعدادية وكيل مدرسة صناعية وكيل قسم تعليم ابتدائى أو إعدادي أو صناعي / نشاط / خدمات. موجه قسم أو مادة أو نشاط ابتدائي موجه إعدادي مادة أو نشاط موجه إعدادي مادة صناعية عملي موجه إعدادي مادة تجارية عملي فني تدريس ثان (أ)
الثانية (ب)	3	مدرس أول ثانوي مادة صناعية عملي مدرس أول ثانوي مادة تجارية عملي وكيل مدرسة ابتدائية وكيل مدرسة إعدادية وكيل مدرسة ابتدائي للنشاط وكيل مدرسة إعدادية للنشاط

		فني ثان تعليم أو نشاط أو خدمات فني تدريس ثان (ب)
الثالثة (أ)	4	مدرس أول ابتدائي مدرس أول إعدادي مدرس أول إعدادي مادة صناعية عملي مدرس أول إعدادي مادة تجارية عملي مشرف أول ابتدائي تعليم/ نشاط / خدمات مشرف أول إعدادي نشاط فني ثالث تعليم / نشاط / خدمات (أ) فني تدريس ثالث (أ)
		مدارس ابتدائي (أ) مدرس مادة صناعية عملي (أ) مدرس مادة تجارية عملي (أ) مشرف (أ) ابتدائي تعليم / نشاط / خدمات مشرف (أ) إعدادي نشاط. فني ثالث تعليم / نشاط / خدمات (ب) فني تدريس ثالث (ب)
		مدرس ابتدائى مدرس مادة صناعية عملى مدرس مادة تجارية عملى فني رابع تعليم / نشاط / خدمات مشرف نشاط / خدمات

الفصل الخامس عشر

الاتصالات الإدارية
(ورقة عالمية)

الاتصالات في مجال الإدارة التعليمية:

مفهوم الاتصال وأهميته:

الاتصالات في مجال الإدارة هي «عملية ارسال واستقبال المعلومات والمشاعر والاتجاهات اللازمة لممارسة الوظائف الإدارية المختلفة». وهي عملية يشترط فيها حدوث التفاعل بواسطة مثيرات واستجابات متبادلة بين الأفراد ولا تتم إلا بها، لكونها أخذ وعطاء متبادل. والاتصال الفعال عنصر هام من عناصر التوجيه لأنه يربط بين كافة أفراد القوى العاملة، الرؤساء والمرؤوسين من أجل تعديل أو تحريك سلوك العاملين ودوافعهم للعمل في اتجاهات محددة ترسمها الإدارة من ناحية وتقبلهم لأهداف وسياسات الإدارة من ناحية أخرى، وبدون الاتصال تفقد العملية الإدارية ديناميكيتها وفعاليتها، فعمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والتقويم، تعتمد دائمًا على نوعية الاتصالات وفعاليتها. فبالإتصال تنقل المعلومات والتعليمات والأوامر والقرارات من مستوى الإدارة العليا إلى مستوى التنفيذ، فمثلاً من مدير المنطقة التعليمية إلى مديري المدارس أو من مديري المدارس إلى المعلمين بمدارسهم، وتنقل المعلومات والبيانات من مستوى التنفيذ إلى مستوى الإدارة العليا أي عكسيًا، في صورة تقارير واقتراحات بقصد اتخاذ القرارات الفعالة ورسم السياسات التي تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة، أي أنها تربط بين مراكز اتخاذ القرارات ورسم السياسات في الإدارة ومراكز التنفيذ، ولذلك فقد اعتبرت عملية الاتصالات من المكونات الرئيسية للعملية الإدارية.

أهمية الاتصالات في المؤسسات التعليمية

تشكل عملية الاتصالات أهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية، فهناك اتصالات داخل الصف الدراسي تتم بين المعلم وتلاميذه، وهناك اتصالات بين مدير المدرسة ومعلميها وتلاميذها، وهناك اتصالات بين مدير المنطقة التعليمية ومديري المدارس والمعلمين والطلاب والآباء وغير ذلك.

ولهذا فإن نجاح هذه المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها يرتبط بشكل كبير بنجاح عملية

المصدر:
صلاح الدين مصطفى، نجاة عبد الله النابه: الإدارة التربوية - دار القلم دبي - 1986.
كلية التربية - جامعة الإمارات - ص ص113-135 قام بتحكيمه ا.د. إبراهيم عصمت مطاوع (المؤلف).

الاتصال داخلها وخارجها، لما لها من أهمية في بنية تنظيم هذه المؤسسات وتحقيق أهدافها. وترجع أهمية الاتصالات لأسباب متعددة، من أهمها:

1- تعتبر عملية الاتصال مهمة بدرجة كبيرة لتناول المشكلات التي تنشأ في المدارس والدوائر التربوية ودراستها واقتراح الحلول المناسبة لها.

2- عملية حيوية تساعد على اتخاذ القرار السليم الذي يتوقف بدرجة كبيرة على كمية المعلومات والبيانات وتدفقها وسلامتها، فإذا ما توقف تدفق المعلومات والبيانات لسبب أو لآخر، فإن صانع القرار، سواء أكان المعلم داخل فصله أو مدير المدرسة أو مدير المنطقة التعليمية أو وزير التعليم في عمله يقف عاجزًا أمام المواقف الإدارية التي تتطلب تصرفًا من نوع ما يتفق مع ذلك الموقف.

3- ترتبط الكفاءة الإنتاجية للعمل الفردي إلى حد كبير بمدى فعالية عملية الاتصال داخل هذه المؤسسات، فالكثير من المظاهر السلبية التي تؤثر في الإنتاجية الكلية للمدرسة أو غيرها يمكن إرجاعها إلى عدم فعالية عملية الاتصال.

4- تبدو أهمية وخطورة الاتصال في الإدارة واضحة جلية، لكونه عملية أساسية وهامة في الممارسة الفعالة للعملية الإدارية، تساعد العاملين على فهم أهداف وواجبات المؤسسة التعليمية فيما بينهم بطريقة بناءة من أجل تحقيق تلك الأهداف كما أن ذلك شرط أساسي لإمكان قيام الفرد بأداء عمله على وجه صحيح.

5- يساعد الاتصال على تكوين علاقات إنسانية سليمة بين الرؤساء والمرؤوسين وبين المرؤوسين وبعضهم البعض، فمقدرة الفرد على التعبير عن وجهة نظره وتوصيل رأيه للإدارة، يضمن إلى حد كبير حلاً لمشاكله في العمل وخارجه.

لهذه الأسباب التي ذكرناها، فإن القدرة على الاتصال الجيد، أحد الأبعاد أو المكونات الأساسية للقيادة الإدارية الفعالة. وعلى الرغم من أهمية الاتصال فإن الكثير من القيادات التعليمية في المواقع الإدارية المختلفة تنقصهم هذه القدرة، فليس من الغريب أن نجد الكثير من المرؤوسين الذين لا يعرفون ماذا يفعلون ولماذا يفعلونه وليس من الغريب أيضًا أن نجد الكثير منهم يشعرون بعدم الرضا نتيجة لذلك، ويرجع ذلك كله إلى الشعور الوهمي لدى الرؤساء بأنهم على اتصال جيد بمرؤوسيهم، فالاتصال ليس مجرد عملية نقل معلومات إلى الأخرين وفهم كل منهم لموقف الآخر، وحتى يستطيع القائد الإداري أن يقود مرؤوسيه إلى الآداء الجيد للعمل، فإنه يجب عليه أن يكون ملمًا بالمهارات الأساسية المرتبطة بعملية إرسال واستقبال المعلومات والمشاعر والاتجاهات، حيث أن كفاءة الرئيس الإداري في أدائه لوظائف الإدارة تعتمد بدرجة كبيرة على مهارته في الاتصال، ولذلك فإننا سوف نحاول الإجابة على الأسئلة التالية. ما هي مكونات عملية الاتصال؟ وما هي وسائله؟ وما هي شروط الأتصال الفعال؟

مكونات عملية الاتصال:

تتكون عملية الاتصال من عدة عناصر هي:

1- الشخص البادىء بعملية الاتصال (المرسل).

2- الغرض الذي يمكن صياغته في صورة سلوكية ويؤمل تحقيقه بالاتصال.

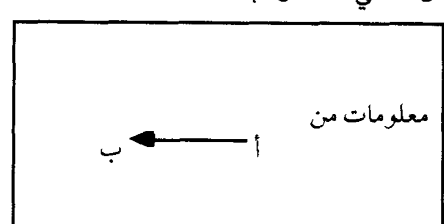
وقد يكون الغرض في صورة (رسالة)(*) تتضمن أفكار وحقائق بها إشارة الاستجابة المقصودة من جانب الشخص الموجهة إليه.

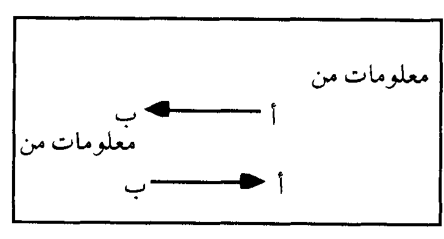
3- وسيلة أو قناة الاتصال المستخدمة.

4- الشخص المستقبل، أي الذي وجهت إليه الرسالة.

5- الاستجابة الحادثة من المستقبل للرسالة (الرجع)(**).

ويشير خبراء الاتصال إلى أن أي عملية اتصال بدون رجع تعتبر عملية ناقصة لأن المصدر لا يكون لديه الدليل على أن المستقبل قد تلقى الرسالة، ويطلق على هذا النوع من الاتصال، اتصال في اتجاه واحد (One-Way Communication) شكل (1)؛ أما الاتصال في اتجاهين (Two-Way Communication) شكل(2) فهي الاتصالات التي تتضمن مكونات الاتصال التي ذكرناها ويوضح الشكل التالي المقصود بذلك:





والاتجاه الواحد يعنى على سبيل المثال مدير مدرسة يعطى تعليمات إلى معلمي المدرسة ولا يستمع إلى وجهات نظرهم في تلك المعلومات.

أما الاتجاه المزدوج فيعنى نفس المدير يعطى تعليمات إلى معلمي المدرسة ويتعرف على رأيهم فيها، ومدى فهمهم لها، وإمكانيات تطبيقها.

(*) الرسالة هي المعلومات أو الأفكار أو الأحاسيس أو الاتجاهات والمعتقدات التي يحاول المصدر نقلها إلى المستقبل والتأثير عليه.

(**) الرجع هو الأجابة التي يجيب بها المستقبل على الرسالة التى يتلقاها عن الشخص البادئ بعملية الاتصال.

والمفاضلة بين الأسلوبين السابقين تتوقف على الهدف المطلوب تحقيقه من ناحية ومضمون الاتصال من ناحية أخرى. فإذا كان الهدف توصيل بيانات محددة إلى الطرف الآخر بسرعة كما في حالة المدير الذي يريد مجرد إبلاغ معلمي المدرسة بحضور اجتماع طارئ للعاملين بالمدرسة. فيكون في هذه الحالة الاتصال في اتجاه واحد هو الأفضل. أما إذا كان مضمون الاتصال هو الإعداد للاحتفال باليوم الوطني للدولة فإن الاتصال في اتجاهين يكون هو الأفضل، حيث تتاح للطرف الآخر وهم المعلمين استيضاح ما غمض عليهم من الرسالة والتعبير عن مدى فهمهم لها، أي متى يكون هذا الاحتفال؟ ما هو دور المدرسة في هذا الاحتفال؟ ما هي الإمكانيات المطلوب توفرها للتجهيز لهذا الاحتفال؟ إلى غير ذلك.

وبالتالي فإن هناك مواقف متعددة في العمل تتطلب ذلك النوع من الاتصالات، حيث لا يكون الهدف مجرد إبلاغ البيانات أو القرارات ولكنه ضمان فهم المرسل إليه المضمون الرسالة الموجهة.

وسائل الاتصال:

سبق القول بأن عملية الاتصالات تتكون من شقين: ارسال المعلومات والمشاعر والاتجاهات واستقبالها، ويتم الاتصال بكافة الوسائل - الألفاظ، كتابة أو شفاهة أو العلامات والرموز والصور كتابة، أو إيحاءات وتعبيرات الوجه كالابتسامة والبشاشة أو العبوس وغير ذلك، وحتى الصمت أحيانًا يشير إلى نوع من الاتصال فهو ينقل شيئًا إلى الغير.

وفيما يختص بإرسال المعلومات، فإنه يتم إرسالها بأحد طريقتين أو كليهما وهما: الطريقة الشفهية والطريقة الكتابية، وتحدث الاتصالات الشفهية أساسًا في المواقف التي تتسم بالمواجهة (Face -to- Face) وعادة ما ينظر إلى هذه الاتصالات الشفهية على أنها أفضل الطرق لإرسال المعلومات إلى الغير بصفة عامة لأسباب ثلاثة هي:

1- أنها طريقة رسمية مؤداها إشعار الفرد المرسل بأهميته الذاتية.

2- أنها تتيح للراسل الفرصة ليس فقط لإرسال المعلومات التي يريد إرسالها، بل والتأكد من استيعاب المرسل إليه وقبوله لها أيضًا.

3- أنها تعتبر أسرع وسائل الاتصال جميعًا، وبالتالي فإنها تعطي لكل من الراسل والمرسل إليه الفرصة للمشاركة الفورية وإبداء الرأي، والأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة درجة الفاعلية في النهاية.

وعلى الرغم من أهمية ومزايا الطريقة الشفهية إلا أن ذلك لا يقلل من أهمية الطريقة الكتابية فحيث ترتبط المعلومات المرسلة بالعديد من الأفراد وعلى كافة المستويات وخاصة التنظيمات المعقدة التكوين، فإن الحاجة إلى الطريقة الكتابية تصبح ضرورية ضرورية. ونظرًا لعدم مرونة هذه الطريقة بالمقارنة

بالطريقة الشفهية، فإنه يجب مراعاة ضرورة توخي الدقة من تصميم النماذج المستخدمة من ارسال المعلومات المكتوبة.

وقد يكون من الأفضل استخدام الطريقة الشفهية بجانب الطريقة الكتابية حتى يمكن شرح وإيضاح ما قد يكون غامضًا من الرسالة، إذا ما أتاحت ظروف الموقف ذلك.

إن هذه الطرق جميعًا تلعب دورًا أساسيًا في عملية ارسال المعلومات. ونظرًا لشيوع الطرق الشفهية والكتابية في ارسال المعلومات في المؤسسات التعليمية المختلفة، فإن عملية استقبال المعلومات المرسلة تتم في الغالب بالإنصات والرؤية أكثر من وسائل الاستقبال الأخرى مثل اللمس والشم والتذوق. ويشترط في هذه الوسائل جميعًا الدقة والوضوح والبعد عن الغموض واللبس والإبهام، وعدم استخدام الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى.

فمثلاً لو أرسل مدير مدرسة رسالة إلى المنطقة التعليمية قائلاً: «إننا نواجه صعوبات كثيرة في إنجاز الأعمال المتعلقة بإقامة المعرض السنوي بالمدرسة، لذا نرجو مساعدة المنطقة في ذلك» مثل تلك الرسالة لن يترتب عليها أي عمل إيجابي من قبل المنطقة التعليمية للمساهمة في حل مشكلات تلك المدرسة حيث إن الرسالة فشلت في تحديد أمرين أساسيين:

* طبيعة الصعوبات التي تواجه المدرسة.

* نوع المساعدات المطلوبة من المنطقة التعليمية.

وهناك مثال آخر فالمنطقة التعليمية التي تعلن لمدارسها أن مواعيد بدء الدراسة الصباحية قد تعدلت إلى الساعة السابعة والنصف صباحًا بدلاً من الثامنة صباحًا. إنما تهدف إلى حفز المعلمين والطلاب على تغيير نمط السلوك الذي اعتادوه من قبل (الحضور إلى المدرسة في الساعة الثامنة صباحًا) إلى نمط جديد للسلوك وبالتالي فإن نجاح هذا الاتصال في تحقيق الهدف منه يتوقف على مدى الوضوح والدقة فيه. هل هذا التعديل وقتي أم دائم؟ هل يسري على جميع المدارس أم المدارس الثانوية فقط؟ متى يبدأ تنفيذ هذا التوقيت الجديد؟. كل هذه الاسئلة لا شك ستدور في أذهان المعلمين والطلاب والآباء وقد يؤدي عدم تحديد الإجابات عليها من الاتصال إلى اختلال سير العمل حيث يتوقع أن ينفذ كل مدير مدرسة النظام طبقًا لفهمه للاتصال.

شروط الاتصال الفعال:

لكي يضمن الرئيس الإداري نجاح عملية الاتصالات وفعاليتها ينبغي أن يتأكد من توافر الشروط التالية:

1- أن يكون مضمون (موضوع) الاتصال متعلقًا بالهدف الذي من أجله يتم الاتصال.

2- اختيار أسلوب الاتصال المناسب للموقف.

3- دقة وفهم ووضوح المعلومات المرسلة من جانبه، لتقليل احتمالات التفسير الخاطىء وسوء الفهم لمعناها الحقيقي.

4- الفهم الدقيق للمعلومات المرسلة من جانب المرسل إليه وذلك بأن تكون الرسالة بلغة يفهمها المرسل إليه، واستبعاد الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى.

5- معرفة رغبات وخصائص الأفراد الذين يتم ارسال المعلومات إليهم.

6- قبول المرسل إليه لمعلومات الرسالة.

ويمكن القول بصفة عامة أن إغفال المدير لهذه الجوانب أو بعضًا منها يعيق الاتصال عن تحقيق هدفه وهو تحريك السلوك الفردي في الاتجاه المرغوب فيه، كما أن السلوك الذي يراد تحريكه لا يتوقف عند حد فهم المعلومات التي تتوقف على عوامل كثيرة، منها الخبرة السابقة والحالة النفسية والجسمية الراهنة واتجاهات وتوقعات المرسل إليه فقط، ولكن عند حد الاقتناع بها. فالقول بأن الفرد يقبل ما يفهمه قد لا يكون صحيحًا من جميع المواقف. فالمعلم الذي يفهم جيدًا عمله، قد لا يستجيب لبعض التعليمات الصادرة من مدير المدرسة بشأن إنجاز بعض المهام الموكلة إليه كحضور حصة احتياطي في أحد الفصول وذلك لأسباب متعددة قد يكون منها عدم اقتناع المعلم بالطريقة التي يتم بها توزيع مثل هذه الواجبات. وإن صح هذا الأمر فإن عملية الاتصال بين المدير والمعلم تكون قد فشلت نظرًا لفشلها في تحريك سلوك المعلم وذهابه إلى حضور الحصة المكلف بها وهكذا.

أبعاد الاتصالات (Dimensions of Communication):

توجد ثلاثة أبعاد رئيسية للاتصالات وهي، الاتصالات الهابطة والاتصالات الصاعدة والاتصالات الأفقية أو الجانبية، وسنتناول كل بعد منها على حدة:

1- الاتصالات الهابطة: (Downward Communication):

في هذا النوع من الاتصالات، ترسل المعلومات من المستويات العليا إلى المستويات الدنيا بالتنظيم، بمعنى ارسال المعلومات من مدير المدرسة إلى المعلمين أو الطلاب وبذلك فهي تعبير عن الاتصالات ذات الاتجاه الواحد ويستخدم هذا النوع من الاتصالات بشكل كبير في جميع التنظيمات من جانب الإدارة العليا في ارسال كافة المعلومات المتعلقة بالسياسات والأهداف والتغييرات التي قد تطرأ عليهما إلى باق المستويات الإدارية. وفي هذا النوع من الاتصالات تتدفق المعلومات والأفكار والمقترحات والتوجيهات من الرؤساء إلى المرؤوسين في شكل أوامر وتوجيهات وتعليمات وقرارات، لذلك فإن هذا البعد من أبعاد الاتصالات يشكل العمود الفقري للتنظيم الإداري.

2- الاتصالات الصاعدة: (Upward Communication)

تزمر هذه الاتصالات إلى عملية ارسال المعلومات من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، ويعتبر هذا البعد مكملاً للبعد الأول المشار إليه سابقًا. حيث لا تتوافر لدى العاملين في جميع المستويات القدرة على استقبال المعلومات فقط، وإنما تتوافر لهم القدرة على تصعيدها أيضًا. ويجب أن تسمح لهم الإدارة بذلك، بما يتوفر لديها من تقبلها للنقد وسعة الصدر والموضوعية وتتضمن عملية التصعيد إرسال كافة المعلومات (بيانات، أفكار، مقترحات) المتعلقة بطريقة تنفيذ العمل إلى أعلى. في صورة تقارير وأبحاث ومذكرات وغيرها، وهذا البعد من أبعاد الاتصالات يمكن الإدارة من التأكد من أن المعلومات والأفكار المرسلة قد تم إيصالها أولاً، وأن هذه المعلومات قد فهمت واستوعبت من جانب المرؤوسين ثانيًا. وأنهم استجابوا لها وتحرك سلوكهم في الاتجاه المحدود والمرغوب فيه من جانب الإدارة ثالثًا.

وإضافة إلى ذلك فإن الإدارة يمكنها التعرف على درجة شعور العاملين بالرضا أو الاستياء قبل تنفيذ العمل وخلال التنفيذ وبعده.

ولم يتجه الاهتمام بهذا البعد إلا حديثًا، حيث ساد مفهوم الاتصالات الهابطة جميع التنظيمات في بداية القرن العشرين، وعلى وجه التحديد منذ بدأ التركيز على التنظيم الرسمي ببداية حركة الإدارة العلمية. استنادًا إلى أن الإدارة ما هي إلا الطرف الذي من حقه ارسال المعلومات وأن كل ما تقوم بإرساله واضح ومفهوم للغير. وهناك الكثير من الدلائل التي تشير إلى أهمية الاتصالات الصاعدة في المنظمات التي تدار بفعالية، فأنظمة صناديق المقترحات كوسيلة لإرسال المعلومات من أسفل إلى أعلى استطاعت أن تثبت وجودها في الكثير من التنظيمات. كما أن سياسة تشجيع العاملين على الإفصاح بشكواهم وهي السياسة المعروفة باسم «سياسة الباب المفتوح» وفق ضوابط معينة قد أدت إلى التعرف على الكثير من المشاكل المتعلقة بالعمل والعاملين ومحاولة إيجاد حلول لها. كما أنها شجعت العاملين على الإسهام بأفكار قيمة والإحساس بقيمتهم، ولا شك أن ذلك ينعكس إيجابًا على الإنتاجية والحالة النفسية للعاملين. وحتى تنجح الاتصالات الصاعدة وتحقق الهدف منها ينبغي توافر بعض الشروط.

الشروط التي ينبغي توافرها في الاتصالات الصاعدة:

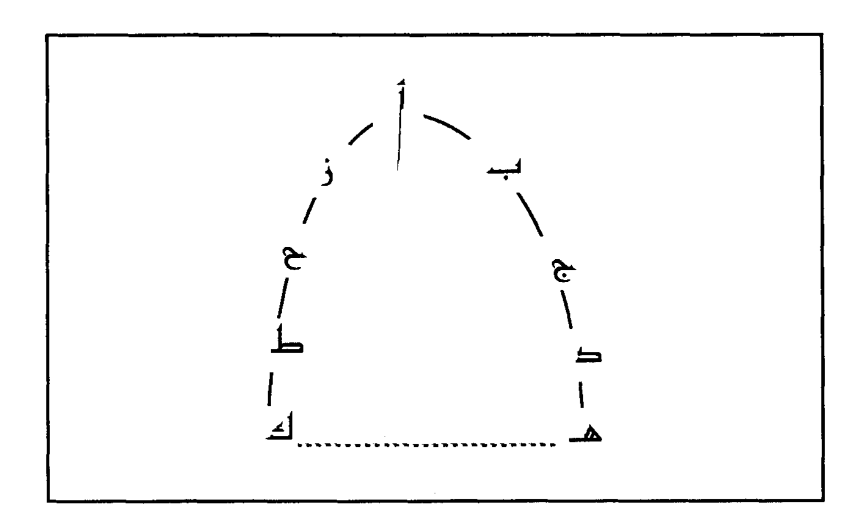
أ- اقتناع الإدارة بأهمية هذه الاتصالات.

ب- إعطاء الفرصة للعاملين لتصعيد المعلومات المناسبة.

جـ- تقييم هذه المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها وفي حالة عدم توفر هذه الشروط، فإن العاملين في المنظمة يفقدون الدافع على تصعيد المعلومات اللازمة، وينعكس ذلك سلبيًا على سلوكهم في العمل ونقل الإنتاجية.

3- الاتصالات الأفقية أو الجانبية: (Horizontal Communication)

يقصد بالاتصالات الأفقية انسياب المعلومات، أي إرسالها واستيعابها بين مختلف الإدارات والأقسام والأفراد الذين يقعون في المستوى الإداري بالتنظيم نفسه. ويعتبر هذا البعد الاتصالى أمرًا ضروريًا لإحداث التنسيق المطلوب وبفاعلية أكبر. كما أنه يساعد على انتشار المعلومات والأفكار بين الأعضاء العاملين الذين يقومون بمسؤوليات متشابهة أو متعاونة في التنظيم في وقت قليل وبجهد أقل. ونوضح ذلك من خلال الشكل التالي:



في هذا الشكل يعتبر (أ) الرئيس الإداري المباشر لكل من (ب)، (ز) ويعتبر (ب) رئيسًا على (ج)، (ز) رئيسًا على (ح) وهكذا. ومن ثم فإن أي اتصال بين (هـ)، (ك) يجب أن يتم صعودًا من (هـ) إلى (أ)، ثم هبوطًا من (أ) إلى (ك) وهذا الإجراء الاتصالي يتطلب وقتًا طويلاً. لذلك اقترح فايول أن يكون هناك اتصال أفقي بين (هـ)، (ك) خط متقطع في الشكل دون أن يؤدي ذلك إلى إضعاف سلسلة الأوامر ويتطلب هذا بالضرورة إعطاء كل من الرؤساء المباشرين لكل من (هـ)، (ك) سلطة الاتصال المباشر بعضهما البعض، بشرط أن يحيط كل منهما رئيسه المباشر علمًا بكل تصرف يقوم به، وبذلك يمكنهم التفاهم بشأن إجراء معين في خطوة واحدة، في حين أن الإجراء الآخر يتطلب عدة خطوات طويلة وفيه إهدار للوقت وللطاقات - أضف إلى هذا فإن الاتصال الأفقى بين (ب)، (ز)، (ج)، (ح) يكون بالمثل. وتساعد هذه الاتصالات على تنمية روح تحمل المسؤولية وعادة التصرف السليم لدى جميع العاملين بالتنظيم، كما تساعد على مزجهم جميعًا في مجموعة مترابطة مهنيًا واجتماعيًا وانفعاليًا.

نظام الاتصالات داخل المؤسسات التعليمية:

ذكرنا أن هناك ثلاثة أبعاد (قنوات) للاتصالات، ولكي نتعرف على كيفية استثمار كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة فإننا سوف نتعرف على نظام الاتصالات داخل المؤسسات بجانبيه الرسمي وغير الرسمي:

أولاً - الاتصالات الرسمية:

توجد نظرتان للاتصالات الرسمية هما:

1- النظرة القديمة للاتصالات:

للتنظيم الرسمي عدة مبادىء ينبني عليها، منها مبدأ وحدة الأمر (Unity of Command)، والمقصود بهذا المبدأ أن الأوامر (المعلومات) يجب أن تنساب من أعلى إلى أسفل حتى بلوغ قاعدة الهرم التنظيمي للمنظمة، وهذا هو المقصود بلفظ نظام الاتصالات الرسمية، وعلى ذلك فإن نظام الاتصالات الرسمية يحدد:

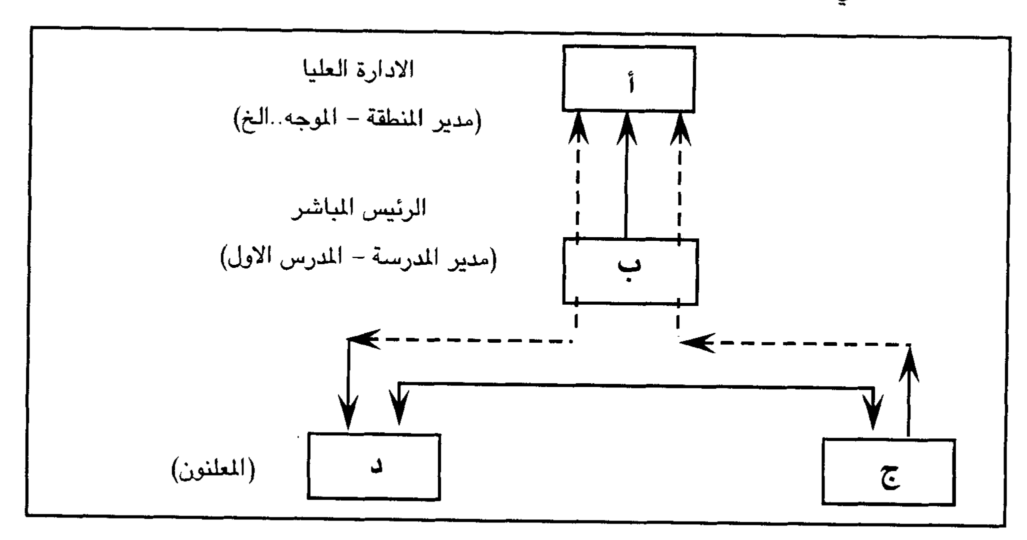
أ - المستويات الإدارية داخل التنظيم وكذلك تدرجها.

ب - مقدار السلطات والمسؤوليات المرتبطة بكل مستوى.

جـ - الأفراد الذين يقع على عاتقهم عبء إرسال واستقبال المعلومات.

د - نوعية المعلومات التي يتم تداولها في نطاق كل مستوى.

والشكل التالي يبين النظرة القديمة للاتصالات الرسمية:



توضح الخطوط الممتلئة انسياب الأوامر من المستويات العليا إلى المستويات الأقل حتى تصل إلى الأفراد (ج)، (د) أما الخطوط المنقطة فتوضح الطريق الرسمي الذي يجب على (ج) أن يسلكه حتى يستطيع الاتصال بالفرد الآخر (د).

عيوب النظام القديم للاتصالات الرسمية:

هناك عدة عيوب لنظام الاتصالات بصورته القديمة ومن أهم هذه العيوب ما يلي:

أ - بطء عملية الاتصالات بسبب عدم جواز تخطي أي مرؤوس لرئيسه المباشر في إرسال المعلومات أو استقبالها.

ب - انعدام المرونة الكافية داخل التنظيم نظرًا للتقيد الشديد بخطوط الاتصالات الرسمية.

جـ - انخفاض الدافعية الذاتية للفرد نظرًا لعدم توافر الحرية في الحركة اللازمة لاتخاذ القرارات.

د - احتمال تشويه المعلومات التي يتم إرسالها واستقبالها، بسبب تعدد المستويات الإدارية التي تمر بها.

وبرغم هذه العيوب والمآخذ فإن التنظيم لا يمكن له أن يقوم في غيبة نظام الاتصالات الرسمية. وإنما ينبغي أن تكون هناك نظرة حديثة لنظام الاتصالات الرسمية للإقلال من جمود نظام الاتصالات بالصورة التي ذكرناها.

2- النظرة الحديثة للاتصالات الرسمية:

لكي يتم توفير نظام اتصال رسمي مناسب، داخل التنظيم يجب أن يتم تنظيمه بدقة في ضوء الهدف الذي ينبغي تحقيقه وعلى أساس سماحة بتدفق حر وطليق للأفكار والمعلومات والمشاعر والاتجاهات في كل جوانب التنظيم. وأن يأخذ في الاعتبار أبعاد الاتصالات الهابطة والصاعدة والأفقية ويجمع بينهما جميعًا، وأن تكون قنواته معروفة لجميع العاملين في المؤسسة، ليعمل الجميع في التنظيم من خلال إطار المشاركة الجماعية في الإدارة وعلى جميع المستويات في مناخ عام جيد يساعد العاملين على التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وأفكارهم بحرية كاملة، ولكي يكون نظام الاتصالات داخل المنظمة، نظامًا سليمًا جيدًا، ينبغي أن يتضمن الاعتبارات السابقة، حيث يشير ليكرت (Likert) إلى أن نظام الاتصالات الرسمي بمفهومه القديم لا يصلح كمنطلق لتحقيق الأهداف. وبصفة عامة فإن الاتصالات الرسمية تتسم بالموضوعية واللاشخصية أي أن الراسل والمرسل إليه لا يدخل في اعتباره وزنًا للعوامل الشخصية أو ما شابهها. وتتم في المؤسسات من خلال شبكات الاتصال.

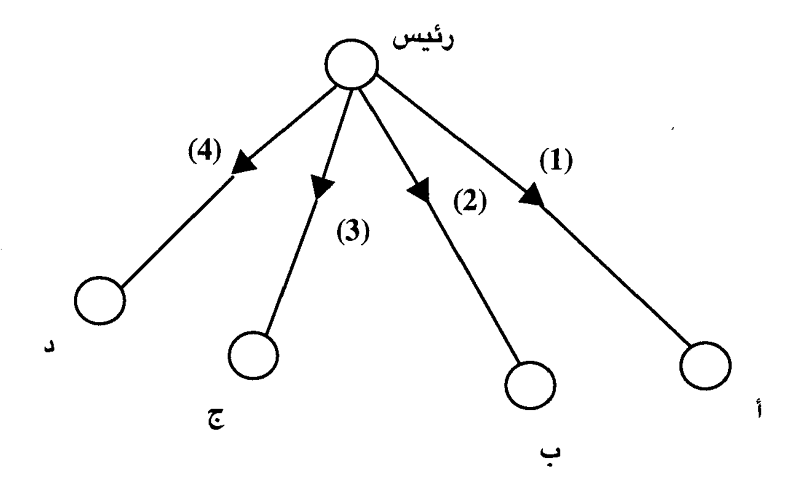
شبكات الاتصال: (Communication Networks)

يرتبط تنظيم الاتصال في المؤسسات التعليمية وغيرها بالتنظيم الرسمي للمؤسسة حيث يحدد هذا التنظيم علاقة السلطة والمسؤولية وتبعية الأفراد المختلفين للرئاسات والمستويات الإدارية المختلفة. ويترتب على هذا التنظيم تحديد خطوط الاتصال بين الأفراد المختلفين. وتتوقف فاعلية التنظيم ودرجة نجاحه في تحقيق أهدافه على مرونة ودرجة تدفق المعلومات من خلال شبكة الاتصالات المحددة ومن العناصر المحددة لفاعلية شبكة الاتصالات طريقة تنظيمها، أي تحديد من يتصل بمن.

ويقصد بشبكة الاتصال «الناحية التنظيمية المنظمة للعلاقات بين أفراد الجماعة الواحدة».

وهناك تقسيمات متعددة لشبكات الاتصال بالتنظيم الرسمي والتقسيم الشائع منها هو تقسيمها إلى نوعين هما:

1- شبكة الاتصال الأوتوقراطية:



خصائص هذه الشبكة ما يلي:

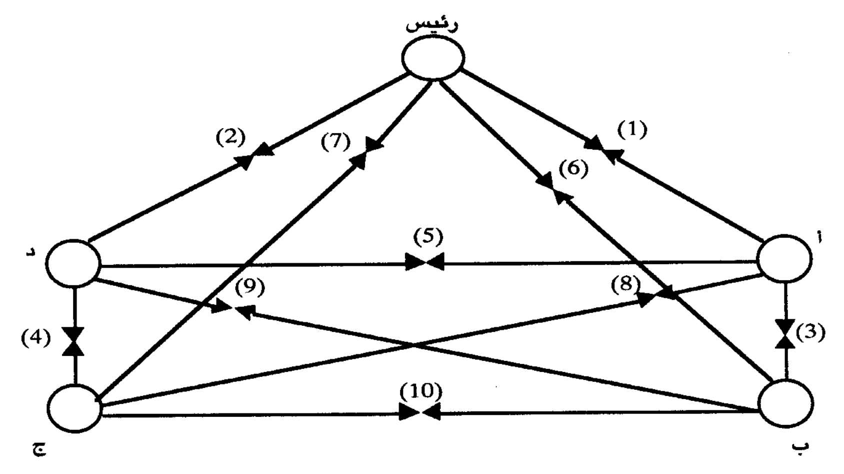
أ- وجود علاقات مباشرة بين الرئيس وجميع المرؤوسين.

ب- عدد قنواتها قليل نسبيًا.

جـ- الاتصالات من جانب واحد فقط من الرئيس إلى المرؤوسين وليس العكس.

د- اتصالات الأفراد ببعضهم تتم من خلال الرئيس.

2- شبكة الاتصال الديمقراطية:



خصائص هذه الشبكة ما يلي:

أ- وجود علاقات مباشرة بين الرئيس وجميع المرؤوسين وبين المرؤوسين بعضهم والبعض الآخر .

ب- عدد قنوات الاتصال كبير نسبياً.

جـ- الاتصالات ذات اتجاهين من الرئيس إلى المرؤوسين والعكس.

وفي ضوء ما سبق ما هو أنسب الشبكات وأفضلها للمؤسسات التعليمية؟ في الواقع ليس هناك إجابة محددة على هذا التساؤل فلكل شبكة من هذه الشبكات ظروف ومواقف إدارية معينة تحتم الأخذ بها، أي أن لكل شبكة موقف تصلح له بذاته فالشبكة الديمقراطية يتم الأخذ بها في حالة ما إذا كان الرئيس يحتاج إلى إنجاز كمية كبيرة من العمل غير محددة كمًا ونوعًا وفي وقت طويل نسبيًا، مع شعور أعضاء المجموعة خلال أدائهم للعمل بدرجة عالية من الرضا. أما إذا كان الموقف يتطلب إنجاز عمل محدد في وقت قليل نسبيًا فإن الشبكة الأوتوقراطية تكون مناسبة لذلك بالرغم من أنها قد تحول دون شعور الأفراد بالرضا خلال أداء العمل، كما يقع على الرئيس عبء تنظيم الاتصال. بالإضافة إلى أن الرئيس لا يستطيع أن يعرف ما يمكن أن يسفر عنه أسلوبه في الإدارة إلا بعد ظهور النتائج بالفعل ويترتب على ذلك ضياع فرصة تعديل الأسلوب في الوقت المناسب.

وعلى سبيل المثال فإذا كانت شبكة الاتصال داخل المدرسة بخصوص التجهيز ليوم النشاط السنوي تقتصر على اتصال مدير المدرسة بمشرفي المواد الدراسية وعلى ارسال المعلومات والقرارات التي يتخذها ثم يقومون بتنفيذها فقط دون الرجوع إليه، بالإضافة إلى عدم وجود اتصال بين المشرفين بعضهم البعض فمشرف الرياضيات لا يتصل بمشرف العلوم أو الدراسات الاجتماعية وهكذا، سميت هذه الشبكة بالشبكة الأوتوقراطية.

أما إذا كان هناك اتصال بين المدير والمشرفين وبين المشرفين والمدير، اتصال عكسي بالإضافة إلى وجود الاتصال بين مشرفي المواد الدراسية بعضهم البعض في الوقت نفسه خلال أداء العمل فإن هذه الشبكة يطلق عليها شبكة ديمقراطية.

وفي مثل هذه المواقف فإن الشبكة الثانية تكون اصلح من الشبكة الأولى ويفضل استخدامها.

أما إذا كان الأمر يتعلق بتوزيع الإشراف المدرسي اليومي على معلمي المواد المختلفة فإن الشبكة الأولى (الأوتوقراطية) تكون الأصلح لمثل هذه المواقف عن الشبكة الديمقراطية.

ثانيًا:الاتصالات غير الرسمية:

في الغالب ما يتكون داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الدائرة التعليمية، نظامًا آخر للاتصالات يعبر عن رغبة العاملين في عدم الانعزال عن بعضهم البعض، وذلك بهدف اشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية وينمي روابط الصداقة فيما بينهم، ويحقق التفاهم المشترك الأمر الذي يؤثر إيجابًا على العمل. ويعرف هذا النظام بنظام الاتصالات غير الرسمية. وينبنى على أساس من العلاقات الإنسانية والاجتماعية والشخصية للأعضاء أكثر من كونه على أساس السلطة والمسؤولية كما في نظام الاتصالات الرسمية.

ورغم اختلاف خطوط الاتصالات غير الرسمية عن خطوط الاتصالات التي يحددها التنظيم الرسمي، إلا أن هذا النوع من الاتصالات يكمل الاتصالات الرسمية التي يحددها التنظيم الرسمي. ولكنه عادة ما يتضارب مع نظام الاتصالات الرسمية نظرًا لتعديه في بعض الأحيان على خطوط السلطة والمسؤولية التي يكلفها نظام الاتصالات الرسمية. ولكن إذا ما أحسن استخدامه من جانب الرئيس الإداري واتفقت أهدافه ومراميه مع أهداف ومرامي الاتصالات الرسمية، فإنه يصبح أداة فعالة وهامة في توضيح كافة الأفكار والمعلومات التي يقوم نظام الاتصالات الرسمية بإرسالها واستقبالها.

وبذلك يمكننا أن نتجنب ارسالها أو استقبالها بطريقة قد تكون غامضة أو مشوشة وغير مفهومة تعيق تحقيق الهدف منها، وإضافة إلى ذلك فإنه يساعد الإدارة على معرفة المعلومات والأفكار الهامة التي قد لا تتمكن الإدارة من معرفتها بصورة رسمية. ولكن هناك بعض العيوب والمآخذ على هذا النظام يجب أن تعى إليها الإدارة وهي كما يلي:

أ- قد يقوم بتشويه الحقائق والمعلومات عند نقلها.

ب- قد يساعد على نشر الإشاعات وترويجها بصورة سريعة.

جـ- قد يساء استخدامها في تحقيق الأغراض الشخصية.

ويمكن أن تتدارك الإدارة هذه العيوب بفضل حكمتها وفعاليتها.

معوقات الاتصالات الفعالة:

بينما تتعدد سبل الاتصال والتفاهم بين العاملين في التنظيم سواء كانت رسمية أم غير رسمية، إلا أن هذا الاتصال قد لا ينتج الأثر المطلوب منه في كل الظروف أو المواقف فقد وجد أن هناك كثير من الأسباب تحول دون إتمام عملية الاتصالات بفعالية كبيرة. وتنضوي هذه الأسباب تحت نوعين من المعوقات وهما:

1- معوقات فردية.

2- معوقات تتعلق ببيئة العمل.

1- المعوقات الفردية:

ترجع هذه المعوقات إلى الحقيقة الثابتة وهي وجود فروق فردية بين الأفراد، حيث يختلفون في قدراتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم وعقائدهم، وكذلك يختلفون في مستوياتهم التعليمية، وتنعكس مثل هذه الاختلافات على طريقة إدراكهم للأمور بطرق مختلفة تتفق مع وجهة نظرهم كما أن تفسير الفرد وفهمه لمضمون الاتصال يتوقف على حالته النفسية وطريقة تفكيره وتتعدد جوانب المعوقات الفردية فيما يلي:

(أ) اللغة:

هناك مشكلات تعيق الاتصال بسبب عدم فهم معاني اللغة وطريقة استخدام اللغة ذاتها.

ففهم معاني الكلمات المستخدمة في الاتصالات من العوامل الهامة المرتبطة بفعالية الاتصال، والخطأ الذي يقع فيه الفرد عادة هو افتراضه أن الآخرين يفهمون معنى كلماته، طالما هو يفهمها. وهذا افتراض غير صحيح، فالكلمة الواحدة تعنى أشياء مختلفة بالنسبة للأفراد. ويرجع ذلك الاختلاف بسبب اختلاف المستويات التعليمية للأفراد وإلى المناطق الجغرافية التي يأتى منها الأفراد واختلاف لغاتهم ولهجاتهم وهذا مصدر أساسي من مصادر تعويق الاتصالات وعدم فعاليتها. وإضافة إلى ذلك فإن استخدام بعض الأفراد لكثير من الكلمات في رسائلهم دون حاجة لذلك يجعل الرسالة تزداد تعقيدًا ويصعب فهمها من جانب المستقبل لها.

ولكي تتدارك الإدارة هذه المشكلات ينبغي عليها استخدام الألفاظ والكلمات الواضحة والمحددة والمتعارف عليها في صياغة رسائلها، وأن تكون الرسالة مختصرة بحيث لا يخل الاختصار بالمعنى المطلوب من الرسالة.

(ب) الرغبات والميول الفردية:

ينجذب الفرد في كثير من الحالات إلى المعلومات التي تتوافق مع ميوله ورغباته، ويتجاهل

المعلومات التي تتعارض مع ميوله ورغباته. ولذلك فإن هذا الأمر يسبب تعويقًا للاتصال، وبمعنى آخر فإن موضوعية الفرد المستقبل للرسالة بغض النظر عن ميوله ورغباته، عادة ما يسهل عملية قبول المعلومات المرسلة وذلك يؤدي إلى زيادة فعالية الاتصالات.

(جـ) القدرة على الفهم:

يختلف الأفراد فيما بينهم، من حيث قدرة كل منهم على الفهم الدقيق لما يقال، بل وعلى سرعة الفهم كذلك. وبناء على ذلك فإن عدم فعالية الاتصالات وسوء فهم الرسالة يتوقف على قدرات كل من الراسل والمستقبل وفهم كل ما يتم تداوله بينهما.

(د) الخوف:

تقل فعالية الاتصالات نتيجة لعامل الخوف الذي يعتري بعض الأفراد من جراء إرسال بعض المعلومات الواجب ارسالها، ويتضح ذلك بشكل كبير في الاتصالات الصاعدة فيميل بعض الرؤساء إلى عدم تصعيد بعض المعلومات إلى رؤسائهم المباشرين مثل شكاوي العاملين أو تكاسلهم في أداء العمل أو سلبيتهم تجاه الإدارة. وذلك خوفًا من قيام الرؤساء في المستوى الأعلى بتفسير هذه المعلومات على أنها «رئاسة ضعيفة» وذلك بسبب إنعدام الثقة المتبادلة بين الأفراد على المستويات الإدارية المختلفة والتي ينشأ عنها الخوف في كثير من الأحيان.

2- المعوقات المرتبطة ببيئة العمل:

هناك عدة أسباب تحول دون جعل الاتصالات في العمل ذات كفاءة عالية. وهذه الأسباب تتعلق ببيئة العمل ذاتها وهي:

(أ) رجل الإدارة العليا:

قد يكون رجل الإدارة العليا معيقًا للاتصالات داخل التنظيم وقد يرجع ذلك لعدة أسباب منها عدم رغبته في الاتصال بالعاملين أو شعوره بأنه صاحب الأفكار التي يجب قبولها دون مناقشة، أو لعدم جدوى الاتصالات واعتقاده بأنها مضيعة للوقت.

(ب) عدم وجود سياسة واضحة للاتصالات:

لا يكفي أن يكون رجل الإدارة الأعلى داخل المؤسسة واعيًا لأهمية الاتصالات فقط، بل يجب عليه أن ينشر هذا المفهوم في المؤسسة وذلك في صورة سياسية واضحة مكتوبة، تؤكد للعاملين أن الإدارة تهتم بجانب الاتصالات في المؤسسة.

(جـ) عدم فاعلية القيادة:

قد يلجأ بعض الرؤساء إلى تعيين أنفسهم أوصياء على مرؤوسيهم أي أنهم قد يمنعون انسياب المعلومات الصاعدة منهم وإليهم لسبب أو لآخر، وبذلك فإن هؤلاء الرؤساء يشكلون عقبة في سبيل

اتمام عملية الاتصالات بفاعلية. وبالإضافة إلى ذلك فإن عدم الجدية يؤدي إلى انعدام الثقة بين الرئيس ومرؤوسيه وهذا يؤثر سلبيًا على الاتصالات.

(د) الهيكل التنظيمي:

الهيكل التنظيمي هو تعبير عن مجموعات العلاقات بين جميع مكوناته أي جميع أقسامه وإداراته. وعدم تحديد المستويات التي تقوم بإرسال المعلومات وتلك التي تقوم باستقبالها، يحدث سوء فهم بين أفراد التنظيم نتيجة لعدم وضوح الاختصاصات والسلطة والمسؤولية، وكذلك فإن عدم تحديد عدد المرؤوسين الذين يخضعون للإشراف المباشر لرئيس ما يؤدي إلى الإقلال من فاعلية الاتصالات.

(هـ) عدم استخدام وسيلة الاتصال المناسبة:

تختلف المؤسسات التعليمية وغيرها عن بعضها البعض في حجمها وعدد الأفراد العاملين فيها ونوعيتهم، فالمدارس التي تضم أعدادًا قليلة من المعلمين وليكن عشرة معلمين مثلاً نتوقع أن تتسم الاتصالات فيها بطابع الشخصية والشفهية أكثر من المدرسة التي يعمل بها مائة معلم أو المنطقة التعليمية التي يعمل بها ألف معلم وإدارى وفي هذه الحالة يعتمد على الوسائل الكتابية في إرسال المعلومات واستقبالها.

(و) الصفات الشخصية للعاملين وطبيعة العمل:

إن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الاتجاهات النفسية والخبرات المكتسبة والخصائص النفسية التي يحملها كلها منهم. وهناك أفراد يتميزون عن غيرهم بنقص المرونة والميل إلى السيطرة في العلاقات مع الغير، هذه الصفات الشخصية نتوقع أن يكون لها انعكاساتها على اسلوب الاتصال الذي يختارونه لأنفسهم مع الغير. وكذلك في مدى وتكرار هذا الاتصال. وقد يتفق اسلوب الاتصال مع ما تقتضيه طبيعة العمل وطبيعة المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها أو لا تتفق، فهناك رجال يرأسون أجهزة تعليمية وفنية على مستوى عالى، كمراكز للبحوث التربوية ويتسمون بالرسمية والتمسك بالسلطة وبالحرفية المطلقة في اتباع التعليمات، وهذا لا يتفق مع طبيعة العمل أو طبيعة المؤسسة ذاتها. فالمؤسسة التعليمية تختلف عن المؤسسة العسكرية أو البيروقراطية(*)، فالأولى يسودها نوع من العلاقات يتسم بالزمالة والمساواة وتزداد فرص الاتصالات غير الرسمية. أي أنه في ضوء طبيعة المؤسسة تتشكل طبيعة الاتصالات.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن نزوع المؤسسات التعليمية نحو اللامركزية الجغرافية، التي تتوزع فيها وحدات المؤسسة التعليمية على مساحة جغرافية كبيرة كوزارة التربية والتعليم أو المناطق

(*) البيروقراطية يقصد بها سلطة الأجهزة الإدارية أو المكتبية.

التعليمية والمدارس يكون مصحوبًا بتغيير ملحوظ في أساليب الاتصال المستخدمة وفي تكرار الاتصالات المتدفقة بين المركز الرئيسى والفروع عمًا هو الوضع عليه داخل المدرسة فقط.

من العرض السابق يتضح لنا أن الاتصالات هي أحد الأبعاد الأساسية المرتبطة بالقيادة الإدارية الفعالة. وعلى ذلك فإن القائد الإداري أيًا كان موقعه في التنظيم الإداري يجب عليه أن يستوعب البعد الأساسي للاتصال بكل مكوناته. وأن يكتسب المهارات اللازمة لعملية الاتصالات، وأن يختار شبكة الاتصالات الأكثر فعالية تبعًا لطبيعة الموقف ذاته. فالمفاضلة بين أساليب الاتصالات تتوقف على الهدف المطلوب تحقيقه من ناحية وعلى مضمون الاتصال من ناحية أخرى، وينبغي على القائد الإداري أن يتغلب على معوقات الاتصال.

ولابد أن يعي القائد الإداري أن المعنى الحقيقي لعملية الاتصالات هو أنها عملية إرسال واستقبال معلومات ومشاعر واتجاهات وانعكاساتها في صورة أنماط سلوكية معينة، تساعده على رسم الخطط واتخاذ القرارات وتوجيه الجهود نحو الأهداف المرجوة وقد تحدث الاستجابات أثناء الإرسال أو بعده بقليل أو فترة لاحقة، وفي حالة عدم حدوث هذه الاستجابات، فإن هناك خللاً في نظام الاتصالات ينبغي مراجعته من جانب الإدارة واتخاذ الإجراءات اللازمة والسريعة لإصلاحه فالتنظيمات الإدارية بدون نظام اتصالات فعال كالجسد بدون جهاز للأعصاب. وهي جزء لا يتجزأ من طبيعة العمل القيادى للرئيس بغض النظر عن وجود وظيفة مستقلة بالاتصالات وعلى القيادة الإدارية أن تستفيد بأحسن ما في الاتصالات الرسمية وغير الرسمية.

إن مراعاة القيادة الإدارية للأمور السابق ذكرها يجعل نظام الاتصالات بالمؤسسة نظامًا فعالاً ينعكس على الإنتاجية كمًا وكيفًا لأن الإنتاجية تتوقف جزئيًا على كفاءة الاتصال، أي على درجة الوضوح في مضمون الاتصال وعلى درجة الفهم والإقناع المحققة.

المراجع

(1) حسن محمد خير الدين: السلوك الإداري. مكتبة عين شمس، القاهرة.

(2) حنفي محمود سليمان: السلوك التنظيمي والأداء. دار الجامعات المصرية، القاهرة.

(3) زكي محمود هاشم: الإدارة العلمية. ط2، وكالة المطبوعات، الكويت 1979.

(4) صلاح الدين جوهر: إدارة تنظيم التعليم. مكتبة عين شمس، القاهرة.

(5) عادل حسن: الإدارة والمدير، مؤسسة شباب الجامعات، الإسكندرية 1982.

(6) علي السلمي: إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية، مكتبة غريب، القاهرة، 1981.

(7) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1982.

(8) Likert, New Patterns of management. New York, Mc Graw-Hill Book, co. 1961.

(9) Flippo, E.B. Principles of Personnel Management. New York, Mc Graw-Hill Book co., 1966.

الفصل السادس عشر

أخلاقيات المهنة

(ورقة لكل الدول العربية)

ميثاق شرف للمعلم في كل الدول العربية:

إدراكا من المعلمين العرب للحقيقة التاريخية الثابتة وهي أن الوطن العربي مهد الحضارات والديانات. وأنه أسهم بأكبر جهد في دفع التقدم الإنسانى منذ فجر التاريخ وأن المعلمين الأولين وهم المهدون له والبناة الحقيقيون لأمجاده وأن أحفادهم وخلفاءهم من المعلمين العرب المعاصرين من أهم أعظم قوى الدفع الجديدة إلى مواصلة جهاده الحضاري والثقافي وإقامة نهضة الشاملة على دعائم التقدم في هذا العصر. وهي الإيمان بالله والحرية والعلم والديموقراطية والمساواة والعدالة.

وإيمانا منهم بأن هدف التربية والتعليم في البلاد العربية هو تنشئة رأي عربي واعٍ مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربي يثق بنفسه وبأمته يدرك رسالته القومية والإنسانية ويتسمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي.

وجمعا لقلوبهم وعقولهم على المعاني الخلقية والمفاهيم العلمية العليا لمهنتهم.

وتوحيداً لوجهات نظرهم على لواء واحد يرفعونه وشعار يحيون به ويرمقونه – وتحقيقا لما جاء في ميثاق الوحدة الثقافية العربية الذي تنص المادة الرابعة عشرة منه على أن – (تساعد الدول الأعضاء وفقا لأوضاعها ونظمها الخاصة على إنشاء منظمة للمعلمين في كل منها – لتعمل هذه المنظمات على ترقية مستوى المهنة التعليمية ورفع مستوى المعلم العربي – على أن يجمع هذه المنظمات اتحاد المعلمين العرب).

فإنهم يعاهدون الله عز وجل وأمتهم العربية الخالدة على الإلتزام بمواد هذا الميثاق واحترامها.

مادة 1 – يتعاهد المعلمون العرب على الإلتزام والتمسك بآداب مهنتهم واحترام تقاليدها ويدركون أن الدين هو الدعامة الأولى لتكوين الضمير الإنساني.

مادة 2 – يتعاهد المعلمون العرب على حفظ كرامة مهنتهم والاعتزار بها والدفاع عن شرفها وعلى أداء واجباتها مع التمسك بحقوقها.

مادة 3 – يتعاهد المعلمون العرب على اعتبار أن كلا منهم يمثل مهنته في الوطن العربي كله – وأنه ملزم لذلك بالتعاون الكامل صفاً واحداً مع إخوانه المعلمين على النهوض برسالة التربية والتعليم.

مادة 4 - يتعاهد المعلمون العرب على الذود عن الوطن العربي والتضحية في سبيله وعلى التفاني في خدمة المجتمع.

مادة 5- ينبغي أن تسود الديموقراطية الصحيحة بين المعلمين وأن يتسم التعليم بروح الحرية.

مادة 6 - يتعاهد المعلمون العرب على تحقيق مستوى علمي جيد يؤدي إلى نهضة عربية شاملة وعلى الجهات المختصة أن تشركهم في إعداد المناهج والكتب المدرسية واختيار الوسائل التعليمية ووضع الخطة العامة وبحث التطورات الحديثة في مجال خدمات التعليم.

مادة 7- يدرك المعلمون العرب تطور العلم وأثره في التقدم الحضاري ولذلك يحرصون على متابعة حركتهم ويحركون الأجيال العربية الناشئة على مدى سرعتها.

مادة 8 - يدرك المعلمون أن تذوق الجمال جانب من جوانب الحياة يجب تنميته بين التلاميذ.

مادة 9 - يعمل المعلمون العرب على أن يكونوا أمام تلاميذهم مثلا صالحا في الأخلاق والتحصيل العلمي ورواداً على طريق المعرفة والبحث عن الحقيقة باعتبارها أشرف هدف يرشدون الناشئين إليه.

مادة 10 - يدرك المعلمون العرب أن المعلم أب والطالب ابن وأن الرابطة بينهما روحية - ويزاولون مهنتهم في ظل هذه العلاقات السامية.

مادة 11 - يؤمن المعلمون العرب بوجوب توطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل لتحقيق الإشراف المشترك على السلوك الخلقي للطالب وتحصيله العلمي ولذلك يعملون على إشراك أولياء الأمور في تحمل المسؤولية عن بناء الأجيال الصاعدة بناءاً اجتماعياً وعلمياً صحيحاً في ضوء تعرف ظروف كل تلميذ ودراسة نفسيته ومشكلات حياته رغبة في تذليل صعوباتها.

مادة 12 - يعمل المعلمون العرب على أن تكون المدرسة مركز إشعاع ثقافي واجتماعي ومركز خدمات وإرشاد في حيها وبيئتها حتى يضمنوا للتلاميذ الوسط الصحي الملائم الذي يصون ما يحصلونه في المدرسة من العوامل التي تقضي على آثاره الطيبة.

مادة 13 - يؤمن المعلمون العرب بتوطيد علاقات الزمالة بين أفراد أسرة التعليم وقيامها على الثقة والاحترام المتبادلين والتعاون المثمر على أداء واجبات المهنة وتذليل صعوباتها.

مادة 14 - يعمل المعلمون العرب على تشجيع النشاط والعمل الجماعي بينهم في إطار المنظمات المهنية التي تمثل مصالح المهنة ومصالحهم الأدبية والمادية وترعى حقوقهم وترتب الضمانات والتأمينات لحياتهم وحياة أسرهم.

مادة 15 - يعلم المعلمون العرب أن لكل ثقافة قيمتها وأنهم الحافظون لسلامة لغتنا الفصيحة أساس قوميتنا العربية وأنهم بناة ثقافتها وحراسها والعالمون بمكانتها العالمية وبدورها في الأحداث والقضايا الإنسانية الكبرى ولذلك يتعاهدون على نشر الوعي بهذه الأهداف القومية بين التلاميذ والتبصير بالمعوقات التي تعترضها كالجهل والأمية والاستعمار، والصهيونية، والتجزئة والطائفية والعشائرية، كما يتعاهدون على تعبئة قواهم وقوى تلاميذهم لكفاح هذه المعوقات واسترداد الأجزاء السليبة من الوطن العربي وعلى رأسها فلسطين.

مادة 16 - يلتزم المعلم العربي بروح هذا الميثاق ونصه وكل خروج على نصوص مواده وروحه يخضع للإجراءات والجزاءات التأديبية التي تنص عليها القانون واللوائح التي تنظم عمله.

مادة 17 - يؤدي كل معلم عند بدء مزاولة العمل القسم التالي:

(أقسم بالله العظيم أن أؤدي عملي بالأمانة والشرف وأن ألتزم بمبادئ ميثاق المعلم العربي وأحترم قوانين المهنة وآدابها).

عمليات إدارية (أخلاقيات الإدارة):

● الأخلاق ● الإدارة ● التنمية

الميزة التنافسية لأي مجتمع تكمن في أخلاقه وقيمه ومبادئه:

«عندما يقل الإلتزام الواعي بالمهم، يزيد الإلتزام غير الواعي بغير المهم، تصدرت هذه المقولة الفصل الثاني من كتاب «الأولويات أولى» لخبير الإدارة العالمي «ستيفن كوفي» ويمكن تعريف هذا العالم باختصار بأنه واحد من أكثر الرجال تأثيرا في المجتمع الأمريكي كما تقرر مجلة «تايم»، فضلا عن أن كتابه «العادات السبع لأكثر الناس فعالية» مازال على قائمة أكثر الكتب مبيعا في العالم منذ عام 1989، وقد باع حتى الشهر الماضي أكثر من 15 مليون نسخة، ويقدر عدد الذين قرأوا كتب «كوفي» وحضروا محاضراته ومحاضرات تلاميذه واستمعوا لبرامجه على أشرطة الكاسيت أكثر من سبعين مليون إنسان، رغم أن قصة نجاحه لم تبدأ إلا بعد أن جاوز الأربعين.

ورغم أن للأرقام السابقة دلالتها، إلا ما يعنينا أكثر هو الفلسفة الإدارية والأخلاق الإنسانية التي انتجت هذه الأرقام.

ولذلك فمن الصعب، بل ومن المستحيل فهم المنطلقات والمعاني الحقيقة لمبادىء «كوفي» بمجرد قراءة كتبه على الرغم من قدرته العظيمة على تبسيط تلك الأفكار، من خلال كتبه الثلاثة، لاسيما كتابه

الرائد «القيادة المرتكزة على المبادىء» لأن فهم هذه الفلسفة يتطلب معرفة المنطلقات الفكرية التي انبثقت منها لنلقي نظرة سريعة، مثلا، على مجتمعاتنا العربية وهي تجاهد سياسيا واقتصاديا واجتماعيا لتحقيق احلامها، ونفترض أن الأمة العربية قد توحدت وأصبحت دولة ديمقراطية تنعم بالحرية المطلقة وتعدد السلطات والأحزاب وأنها قد استثمرت مواردها الاقتصادية بفعالية منقطعة النظير مدفوعة بخطط تنموية رشيدة. وأنها قد تخلصت من الأمية وشيدت أحدث الجامعات وأنجبت أفضل العلماء وأنها قد دخلت عصر المعلومات من أوسع أبوابه وطورت منظومتها التكنولوجية الخاصة حتى غزت الفضاء وأنها تملك أفضل خبراء الإدارة والصناعة والتجارة العالميين، فضلا عن بيوت الخبرة الاستشارية التي جاوزت سمعتها الآفاق وأنها.. وأنها فهل يعنى تحقق هذه الفرضيات والعشرات غيرها أننا اصبحنا أمة متقدمة. للأسف أن الاجابة ستبقى (لا) فكل النظم والقوانين والسياسات والتقنيات والمعلومات والآلات والثروات يمكن أن تجمع لأمة من الأمم وتبقى فقيرة بل إن اجتماع كل هذه المعطيات يمكن أن يفضى إلى نتائج وصراعات مدمرة، مالم تُبنى النظم على المبادىء، وتنبع القوانين من القيم، وترتكز السياسة على الأخلاق وتتحول المعلومات إلى معارف، وتستخدم التقنيات والآلات بوعى وتوزع الثروات بعدل ستبقى الاجابة (لا) لأنه من المستحيل تحقق واحد فقط من تلك الافتراضات إذا لم يتغير الانسان. والانسان يتغير من الداخل للخارج وليس العكس.

هذه هي النتيجة التي خلصت اليها بعد رحلة عمل استهدفت الأسرار الكامنة وراء ظاهرة «كوفي »ودراسة البيئة التي أفرزتها والعقول التي تبنتها والمنظمات التي طبقتها وقد شملت الرحلة مقابلة أربعة من مساعدى «ستيفن كوفي» وقراءة كتب ومقالاته وملاحظة السلوك الاجتماعي والواقع الاقتصادى والفكر الانساني الذي حول استاذا في علم النفس إلى واحد من أعظم فلاسفة الأخلاق في القرن العشرين، وربما في التاريخ.

يقوم منهج «كوفي» في التغيير وفي إعادة رسم الخريطة السلوكية للإنسان على فكرة في منتهي البساطة ظاهريا وفي منتهي التعقيد جوهريا وبإدراك هذه الفكرة يتأكد لنا تماما أن مجرد إصدار القوانين الصارمة وتطبيقها لايمكن أن يقضى على البلطجة أو الاختلاس مثلا، وأن زيادة اعداد وكفاءة رجال الأمن لا يمكن أن تقضى على الجريمة، وأن التعليم ومحو الأمية والقضاء على البطالة لن يحقق السعادة والرفاهية الاجتماعية المطلوبة الحل الوحيد لكل تلك المشكلات هو: الأخلاق. وطبقا لمنهج «كوفي» فإن الميزة التنافسية لأي مجتمع لا تكمن في موارده الطبيعية والبشرية والعلمية والتقنية والمالية، بل في أخلاقه وقيمه ومبادئه.

يرى «ستيفن كوفي» أن الانسان يكوّن عاداته ثم تبدأ عاداته بتكوينه. ويعرف العادة بأنها نقطة تقاطع والتقاء كل من المعرفة والمهارة والرغبة وهو يقول إن لكل منا شخصيتين: الشخصية الكامنة Character والشخصية الظاهرة Personality الأولى طبيعية وتلقائية وفطرية وأولية وجوهرية.

والثانية هامشية وثانوية ومصنوعة، الأولى هي الإنسان على حقيقته والثانية هي الإنسان كما يراه الآخرون. الأولى تؤثر والثانية تتأثر، الأولى تغير والثانية تتغير.

المبادىء التي ترتكز عليها الشخصية الحقيقية هي التي تحكم فعالية الإنسان وقدرته على العطاء، وهي عالمية «شاملة» وطبيعية وعفوية وهي بالنسبة للإنسان مثل الجاذبية الأرضية بالنسبة للمكان، لا يمكن تجاهلها أو تغييرها أو الافلات من زمامها، ومن المستحيل مخالفتها دون إيذاء الفطرة الإنسانية. هذه المبادىء أعلى درجة من القيم. فإذا كانت القيم هي خريطة المكان، فإن المبادئ هي المكان نفسه.

انطلاقًا من المفهوم السابق، يرسم «كوفي» نموذجا للنضج الإنسانى أو الحضارى، ويقول إنه ينطبق على الأفراد والأسر والمنظمات والمجتمعات على حد سواء. يتكون هذا النموذج من العادات السبع التي يؤكد أنها كونية وحضرية ومتتابعة ومترابطة بصورة لا تقبل الجدل أو الانفصام. فإذا ما تمت مخالفة إحداها أنها النموذج السلوكي كلية ليعود الإنسان إلى الفشل. وهذا ناتج عن أننا نستطيع دائمًا أن نتنبأ بالنتائج دون العواقب، ولأن للقيادة أربعة مستويات: شخصي، واجتماعي، وإدارى، وتنظيمي.

في المستوى الأول من نموذج النضج يبدأ الإنسان معتمدا على الآخرين، مثل الطفل الصغير أو المريض الذي لا يستطيع العيش بدون مساعدة. وبتطبيق العادات الثلاث الأولى وهي:

1 - كن مبادرا.

2 - وابدأ وعينك على النهاية.

3 - وضع الأولويات أولا، يحقق الإنسان أول انتصاراته (الانتصار على نفسه). هذا الانتصار ينقل الإنسان إلى مرحلة أسمى وهي مرحلة الاستقلال والاعتماد على الذات.

4 - وبتطبيق العادات الثلاث التالية وهي: فكر بطريقة الربح.

5- اربح، وحاول أولا أن تفهم (بفتح التاء) ثم أن تفهم (بضم التاء).

6- وتفاعل مع الآخرين. يحقق الإنسان انتصاره الثاني، وهو (الانتصار الجماعي).

7- أما العادة السابعة فهي الدائرة التي تحيط بالعادات الست الأخرى وتصونها وتعمل على تفعيلها، وهي: اشحذ المنشار، أو كن مستعدا. ويتكون الاستعداد الدائم من أربعة عناصر: بدني وروحي واجتماعي وفكري. وفي هذه المرحلة يرتقي الإنسان سلوكيا وحضاريا من الاستقلال الذاتي والنجاح الفردى، إلى الاستقلال والحرية الجمعية أو كما يسميها (مرحلة الاعتماد المتبادل). وهي أعلى مستويات النضج الإنساني.

وما يعنيه «كوفي» بقوله إن العادات السبع مترابطة ومتتابعة، هو أننالا نستطيع أن نتجاهل بعضها أو نقفز عليها. لأننا أيضا لا نستطيع الأرتقاء من مرحلة الاعتماد على الآخر إلى مراحل الاعتماد المتبادل والتفاعل. دون المرور بمرحلة الاستقلال الذاتي. ولأن هذه العادات تؤصل الشخصية الحقيقية ولأنها مرتكزة على مبادىء طبيعية، فإنه ليس بإمكاننا كسرها أو مخالفتها، وعندما نخالفها فإننا نخالف الفطرة ونؤذي أنفسنا.

هذا يعني أن نموذج النضج الإنساني قائم على التوازن السلوكي الفطري، وأي انحراف أو خلل يتحول إلى تلوث سلوكي يدمر الإنسان كما يدمر التلوث البيئة ويخل بتوازنها الطبيعي. وعليه، فإن كل واحدة من هذه العادات تمنحنا فرصة لكي نعيد التفكير بالطريقة التي نفكر فيها. ويراهن «ستيفن كوفي» على أن من يفهم هذه العادات السبع ويمارسها لا يمكن إلا أن ينجح، لسبب بسيط جدا، وهو أن من ينفذون أوامر العادات السبع (أعد قراءة العادات) يعيشون بشخصياتهم الحقيقة الكامنة، التي تصلح من شأن شخصياتهم الثانوية أو شخصياتهم الظاهرة. وعندما تسأله أن يسوق لك بعض البراهين والأدلة على صحة هذا التعميم، يجيب بأن المسألة لا تحتاج إلى براهين. فمن المعروف أن من يعيش بشخصيته الظاهرية المصنوعة يستطيع أن يخدع بعض الناس لبعض الوقت، ولكنه يظهر على حقيقته في النهاية، ويفشل. والفشل والنجاح هنا لا يقاسان بالمنظور المادي. بل هو النجاح بمفهومه المطلق واللانهائي، النجاح هو السعادة وتحقيق الذات والتمسك بالمبادئ. ولكن الأمر كما يؤكد «كوفي» ليس سهلا. فإن تعيش العادات السبع لا يعني فقط أن تعرفها، بل أن تمارسها. وهي ليست كبسولة يمكننا ابتلاعها لمرة واحدة لنصبح أكثر مناعة ضد الفشل والانحراف، بل هي رحلة طويلة، رحلة تعيشها كل يوم، تبدأ بالمبادرة وتنتهي بالنجاح. وهي رحلة تستحق المغامرة.

المشروع العلمي والميثاق الأخلاقي:

المشروع العلمي – مثله في ذلك مثل غيره من الأنشطة الإنسانية الأساسية – لابد أن يبني على الثقة. ونعني بذلك أن العلماء يثقون في أن النتائج التي توصل إليها الآخرون صحيحة، ومن ناحية أخرى، يثق المجتمع في أن نتائج البحوث العلمية تعكس محاولة أمينة من قبل العلماء لوصف العالم بدقة وبدون تحيز.

ويمكن القول إن مستوى الثقة الذي ميز العلم في علاقته بالمجتمع، أسهم في ظهور حقبة غير مسبوقة من الإنتاجية العلمية. وهذه الثقة لكي تستمر لها شروط، أهمها أن يكرس المجتمع العلمي نفسه لترسيخ ونقل القيم المرتبطة بأخلاقيات البحث العلمي.

إنتاج المعرفة العلمية:

وهناك إجماع بين العلماء والاجتماعيين المعنيين بمشكلة تقدم المجتمعات الإنسانية، على أن إنتاج

المعرفة العلمية رفيعة المستوى، وتطبيقاتها العملية في شكل تكنولوجيات متعددة، تعد من أهم مؤشرات التقدم. وهكذا نستطيع القول إن المجتمعات المنتجة للمعرفة تكون أقدر على إشباع الحاجات الأساسية للناس، بالإضافة إلى ما تدره هذه المعرفة العلمية والتكنولوجية من موارد ضخمة تصب في الدخل القومي. في حين أن المجتمعات المستهلكة للمعرفة تبقى في وضع تابع علميا وتكنولوجيا، بكل ما يعنيه ذلك من تأثير على القوة النسبية للدولة، بالإضافة إلى التكاليف الباهظة التي يتحملها الاقتصاد القومي في مجال نقل التكنولوجيا، وعدم ملاءمتها في كثير من الأحيان للظروف المحلية. وتبدو الأهمية الفائقة لمشكلة إنتاج المعرفة العلمية، في أننا نعيش في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية، حيث تعميق اليقين في أننا نستطيع بالعلم والتكنولوجيا أن نحل عديدا من المشكلات الإنسانية ونساعد في ترقية نوعية الحياة. وقد دعمت هذا اليقين الفتوحات العلمية المذهلة التي تمت في العقود الأخيرة، والتي أثبتت أن العقل الإنساني استطاع بالعلم أن يتوغل في أعماق الكون ليفك أسراره، وأن يتعمق في بحث البنية العقلية والنفسية للإنسان ذاته. وقد ترجمت هذه الكشوف العلمية في شكل تكنولوجيات متعددة، طبقت في مجال الصناعة والزراعة والبيئة والصحة، وحتى في مجال التكاثر الإنساني ذاته، لدرجة أن بحوث الهندسة الوراثية أحدثت أعظم انقلاب في تاريخ البشرية. فلأول مرة يمكن للإنسان أن يتحكم في عملية إنتاج البشر بكل ما يمثله ذلك من تحديات سياسية وثقافية، بل ومشكلات أخلاقية في المقام الأول.

وقد أدى النمو الهائل في إنتاج المعرفة العلمية إلى اشتداد الحاجة إلى وضع ضوابط أخلاقية تحكم سلوك الباحثين العلميين. وهذه الحاجة تتفق في الواقع مع ما يمكن أن نطلق عليه «الثورة الأخلاقية الكونية» التي نشاهد تجلياتها في مختلف ميادين النشاط الإنساني. ويبدو أنه نتيجة للإحساس العميق بأن المتغيرات الكبرى التي شملت الكوكب الإنساني الذي نعيش فيه، وأهمها المتغيرات البيئية، بالإضافة إلى مخاطر التسلح النووي، وما يترتب عليه أحيانًا من تسرب إشعاعي قاتل، مع شيوع الأسلحة الكيماوية وغيرها، كل ذلك جعل الدعوة لميثاق أخلاقي كوني يضبط حركة الدول والشعوب، في مقدمة اهتمامات الإنسانية في الوقت الراهن.

غير أن الدعوة لميثاق أخلاقي كوني والمحاولات المتعددة التي بذلت لصياغته من قبل هيئات متعددة، لا تغني عن ترسيخ القواعد الأخلاقية في مجال البحث العلمي، على أساس أنه يتضمن مخاطر متعددة، في الوقت الذي يقدم فيه وعودا لا نهاية لها لمستقبل الإنسانية.

تربية الباحث العلمي

في الماضي كان يتعلم صغار الباحثين من كبارهم الذين يشرفون عليهم وبطريقة غير رسمية. غير أنه مع تعقد المشروع العلمي الآن، فهناك حاجة شديدة إلى تعلم رسمي للأخلاقيات من ناحية، وإقامة مؤسسات تكفل احترامها من ناحية ثانية.

ولعل هذا ما دفع باللجنة الخاصة للعلم والهندسة والسياسة العامة التابعة للأكاديمية القومية للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية أن تعد كتابا تعليميا عنوانه «لكي تصبح باحثا علميا: السلوك المسؤول في البحث» نشر عام 1995، وطبعت منه مائتا ألف نسخة وزعت على طلبة العلوم في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

والكتاب الذي نتحدث عنه يتسم بكونه عرضا واضحا ومبسطا للمشروع العلمي وأخلاقياته، بالإضافة إلى تضمنه مواقف متعددة، تثار فيها مسألة أخلاقيات البحث العلمي، ويطلب من القارئ أن يدلي برأيه فيها، سواء تعلق ذلك بالأمانة في إجراء التجارب العلمية، والتقرير العلمي المفصل والدقيق عنها، مما يسمح للباحثين الآخرين بإعادته للتيقن من ثباتها وصدقها، أو ما يتعلق بنسبة الفضل إلى ذويه، حين يتعدد عدد الباحثين في تجربة علمية، حتى لا يجور الباحث الكبير على جهود الباحثين الشبان، أوما يرتبط بموضوعية الباحث العلمي، وعدم خضوعه لإغراء التأثر بقيمه الخاصة، بالإضافة إلى تجنب الإهمال والذي قد يكون بحسن نية أو تزييف النتائج بسوء نية، وهذه أخطر مخالفات أخلاقيات البحث العلمي.

ولعل السؤال الذي يفرض نفسه الآن: ما هي الظروف التي تؤدي إلى مخالفة أخلاقيات البحث العلمي في المجتمعات المتقدمة وفي المجتمعات النامية.

التنافسية المدمرة:

حين نتحدث عن المجتمعات المتقدمة، فنحن نشير أساسا إلى المجتمعات الرأسمالية التي شهدت الثورة الصناعية وعبرتها إلى الثورة العلمية والتكنولوجية. وهذه المجتمعات قامت تاريخيا على أساس الفردية والتنافسية الشديدة، تحت تأثير الداروينية الاجتماعية التي كانت تنادي بأن الفردية من جانب، وما يصاحبها من تنافسية شديدة من جانب آخر، وإن كانت مسؤولة عن تقدم عديد من الميادين، إلا أنها يمكن أن تنقلب إلى تنافسية مدمرة لو انعكست سلبًا، في إطار مخالفة الأخلاقيات في مجال البحث العلمي.

وبعد دراستي لموضوع أخلاقيات البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية، توصلت إلى مجموعة من النتائج يمكن أن تكون فروضًا قابلة للاختبار في مجال بحوث سوسيولوجيا العلم، وتتمثل أهم هذه النتائج فيما يلي:

1- كلما زادت إنتاجية المجتمع العلمي وتشعبت البحوث، وزادت المنافسة بين العلماء والمؤسسات والجامعات، تعقدت مخالفات أخلاقيات البحث العلمي وازدادت خطورتها.

2- كلما كان تمويل البحث العلمي ضخما، ويصدر عن مؤسسات مختلفة ومتنافسية، فإن عدداً من الباحثين يتوقف مساقهم الأكاديمي ومستقبلهم على القدرة في الحصول على التمويل.

وفي حمى السباق لتقديم مشروعات علمية ممولة، تزداد احتمالات مخالفات أخلاقية البحث العلمي.

3- كلما زادت قيمة جوائز البحث العلمي المعنوية أو المادية (جائزة نوبل مثلا وأمثالها) كان التنافس الشديد للحصول عليها أحد دوافع خرق أخلاقيات البحث العلمي. ومن أمثلتها إدعاءات الاكتشافات العلمية، وسرقة الاكتشافات من آخرين، وإهمال جهود أعضاء فريق البحث، والتركيز على الباحث الرئيسي أو المشرف بغير وجه حق.

4 - حين يتأسس العلم وتقنن قواعد البحث العلمي، عادة ما تتأسس الهيئات والمؤسسات والجمعيات التي تراقب مخالفات أخلاقيات البحث العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية أنشئ عام 1985 مكتب «لمراقبة أخلاقيات البحث العلمي»، وأحيانًا تنظم في الكونجرس جلسات استماع لذلك، بالإضافة إلى عديد من الجمعيات العلمية التي لها مواثيق أخلاقية ملزمة.

التبعية العلمية:

العديد من البلاد النامية تعيش - بحكم ضعف إنتاجيتها العلمية - عالة على المجتمعات المتقدمة في العلم والتكنولوجية، وإن كان هذا لا ينفي أن أفرادا في المجتمعات العلمية لهذه البلاد يرقى إنتاجهم إلى مستوى عالمي مرموق. غير أن المحصلة العامة - نتيجة لغياب السياسات العلمية - تكون عادة سلبية. وهذه هي النتائج التي توصلت إليها بعد دراسة موقف البلاد النامية:

1- مع ضعف إنتاجية المجتمع العلمي، وتدني العائد من البحث العلمي، وإعادة إنتاج البحوث العلمية في المجتمعات المتقدمة، فإن مخالفات أخلاقيات البحث العلمي لا تبدو بالخطورة التي لها في المجتمعات المتقدمة.

2- مع الضعف الشديد في تمويل البحث العلمي، وانعدام المنافسة الحقيقية بين الباحثين والفرق البحثية، فإن مخالفة أخلافيات البحث العلمي ينظر إليها بخفة وبشيء من التساهل، وبكثير من تجاهل المسؤولين عن البحث العلمي أو المسؤولين السياسيين.

3- لأن العلم والبحث العلمي لم تترسخ قواعده في هذه البلاد، ولم يؤسس كما ينبغي، فإن هناك غيابًا شبة كامل للمؤسسات والهيئات التي تراقب مخالفات أخلاقيات البحث العلمي. ويتمثل ذلك في غياب الهيئات الحكومية المسؤولة، وإهمال المجالس التشريعية للمشكلة، وضعف الجمعيات العلمية.

4- نظرًا لتخلف البحث العلمي، فإن مخالفات الأخلاقيات العلمية تكون أيضًا متخلفة؛ (انظر حالات سرقة أجزاء كاملة من بحث كامل في رسالة للدكتوراه، أو انتحال كتاب كامل من مؤلف

آخر وعدم عقاب السارق، أو إدعاء اكتشاف علمي لعلاج الإيدز مثلا بدون مراعاة أبسط القواعد المنهجية والعلمية).

5- نظرًا للتسيب السائد في البلاد النامية، وينطبق ذلك على المجتمع المصري، حيث تنعدم سياسات واضحة للثواب والعقاب، لا يعاقب المخالف عقابا حقيقيا على خرق قواعد البحث العلمي.

وهكذا يمكن القول في النهاية إنه إذا كان من علامات التقدم المؤكدة للمجتمع، الزيادة الكمية والكيفية للإنتاجية العلمية، فإن مراقبة أخلاقيات البحث العلمي مؤشر لا غنى عنه لضمان رقي المجتمعات الإنسانية..

3

الباب الثالث

التجديدات الادارية التعليمية

الفصل السابع عشر: إدارة حملات محو الامية

الفصل الثامن عشر: إدارة المعونات الاجنبية

الفصل التاسع عشر: إدارة الوقت

الفصل العشرون: إدارة الازمات

الفصل الواحد والعشرون: اللمسة الانسانية في الإدارة

الفصل السابع عشر

إدارة حملات محو الأمية

التطوير الإداري لمحو الأمية:

نتيجة للإعلان الذي أصدرته منظمة الأمم المتحدة باعتبار عام 1990م عامًا دوليًا لمحو الأمية، وما تبعه من مطالبة اليونسكو للدول الأعضاء بإعداد خططها للقضاء على الأمية بحلول عام 2000 م، وما أعقب هذين الحدثين من انعقاد المؤتمر الدولي للتربية للجميع.

نتيجة لما سبق تحددت أهم الإتجاهات في جمهورية مصر العربية منها:

- تعاظم الاهتمام بقضايا الأمية، والحماس الشعبي للقضاء عليها.
- تركيز أجهزة الإعلام على الربط بين الأمية والإنتاجية.
- المطالبة بتعديل قانون 67 لسنة 1970م، والخاص بتنظيم محو الأمية وتعليم الكبار.
- المطالبة بتطوير المناهج القائمة، وتدريب المعلمين وغيرهم من المشاركين في أنشطة محو الأمية[1].

وإنطلاقًا مما سبق أعلن رئيس الجمهورية أن العقد الأخير من القرن العشرين هو عقد محو الأمية في مصر؛ وذلك انطلاقًا من حق كل مصري في التعليم، وأن يبقى متعلمًا ما بقى فيه من حياة وإيمانا بخطورة الأمية في إعاقة التنمية الإجتماعية والاقتصادية والثقافية. وكذلك إنطلاقًا من مسؤولية مصر ومكانتها التاريخية والحضارية في العالم. والتزامًا بالدستور الذي نص على أن محو الأمية واجب قومى.

وتنفيذًا لهذا الإعلان، تمت مطالبة كافة الأجهزة الحكومية والشعبية، وجميع التنظيمات الحزبية والسياسية، وجميع القطاعات والأفراد، أن تعمل متكاتفة بروح المسؤولية القومية على:

- سد منابع الأمية؛ بتحقيق الإستيعاب الكامل.
- حشد الطاقات وتنظيم حملة قومية تهدف إلى القضاء على براثن الأمية، وتوفير المهارات الأساسية لدى الأفراد من أجل العمل والإنتاج.
- أن يتكاتف التعليم النظامي وغير النظامي لمحو الأمية في حملة قومية شاملة.
- أن يرتبط محو الأمية بالتدريب المهني والتربية المستمرة.

---

(1) المركز القوى للبحوث التربوية والتنمية: تطور التعليم فى ج.م.ع.90-1992- ص151.

- غرس قيم العمل والإنتاج [1].

حجم الأمية في مصر: تتحدد أمية الكبار باعتبارها نسبة السكان الذين يبلغون من العمر خمسة عشر عامًا أو أكثر، ولا يستطيعون القراءة والكتابة لجملة قصيرة، بسيطة عن الحياة اليومية وفهمها. ووفق تقديرات اليونسكو وإسقاطاته لعام 1995، فإن نسبة الأمية في ج.م.ع. تبلغ 61% بين الإناث، 36% بين الذكور. وتزداد الأمية بين القطاعات الريفية، وبين النساء[2].

أهداف حملة محو الأمية:

الهدف العام: القضاء على الأمية أو الحد منها بأكبر قدر ممكن في فترة زمنية محددة؛ لزيادة القدرات الإنتاجية للأمي. وتمكينه من الاستفادة من حقه في التعليم على أساس مبدأ تكافؤ الفرص.

الأهداف الكمية: العمل على سد منابع الأمية، وتحقيق الاستيعاب الكامل للملزمين، وعلاج ظاهرتي الرسوب والتسرب، والهدر في التعليم.

- إلزام جميع الأميين في الفئة العمرية (15-35) بالإلتحاق بفصول محو الأمية، ويقدر عددهم بنحو سبعة ملايين ذكورًا وإناثًا.
- تشجيع من هم أكثر من 35 سنة على الالتحاق بفصول محو الأمية، وإتاحة فرص التعليم لهم اختياريًا، مع مراعاة الفئات ذات الأولوية، والأكثر حرمانًا، وبخاصة المرأة والعمالة المنتجة. وينتظر أن تصل هذه الفئات إلى نحو مليون ونصف المليون من الذكور والإناث[3].

أهم ملامح قانون 8 لسنة 1991:

- اعتبار مسؤولية محو الأمية مسؤولية قومية.
- تحديد مفهوم الأمية وتعليم الكبار.
- الإلزام القانونى للأفراد والوزارات بمحو أمية فئة (15-35).
- تشكيل الهيئة العامة لمحو الأمية وتحديد مهامها التخطيطية، ومجلس إدارتها، والجهاز التنفيذي.
- تحديد اختصاصات الهيئة العامة لمحو الأمية وإجراءاتها التنفيذية (حصر/ متابعة/ تقويم)

---

(1) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار: دليل العمل في محو الأمية - (إعداد: محمد حسن الرشيدي) - 1996- ص12.

(2) تقرير التنمية في العالم لعام 1996 - ترجمة الأهرام للترجمة والنشر - ص ص250، 282.

(3) دليل العمل في محو الأمية - مرجع سابق - ص 25.

- إلزام الجهات المعنية بتنفيذ قرارات الهيئة، وتحمل تكاليف محو أمية عامليها.
- تحديد المسؤوليات التنفيذية المتعلقة بالهيئة العامة لمحو الأمية من إعداد المشروعات ودراستها.
- تحديد فروع الهيئة بالمحافظات، ومجالسها التنفيذية بعضوية ممثلي الجهات المختلفة برئاسة المحافظ.
- تحديد واجبات الملزمين بمحو الأمية: انتظام/ اختبار..
- تحديد قواعد اختيار وتدريب معلمي محو الأمية.
- التعاون بين الهيئة وفروعها، ومديريات التعليم في الاختبارات وإصدار الشهادات..
- تمويل مشروعات محو الأمية: الموازنة، والصندوق، الغرامات، صناديق المحافظات.
- تحديد الحوافز: علاوات، تعيينات، ترقيات.
- سلطة الإلزام، والضبطة القضائية، والتغريم(1).

المشكلات الإدارية لمحو الأمية:

من أهم المشكلات الإدارية في مجال محو الأمية غياب النمذجة الإدارية؛ فالعمل في مجال محو الأمية يعتمد على تشكيلات وإجراءات ومهام ومراحل. ويتم ذلك على المستوى المحلي والمركزي دون نماذج واستمارات وبطاقات مصممة تصميمًا علميًا يخدم أغراض التنظيم وإدارته في مجال محو الأمية بشكل علمي يضمن:

- التوثيق والتسجيل لنظم العمل وإجراءاته.
- ضبط جوانب العمل لمتابعته وتقويمه.

وغياب هذه النماذج لا يتيح فرص المتابعة والتقويم، فضلاً عن كونه يبدد الوقت والجهد، ويفقد العمل جوانب التوثيق، هذا - بالإضافة إلى - ضعف كفاءة المعلمين، وإحجام الدارسين، وارتداد بعضهم للأمية (2).

الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار

- أنشئت الهيئة بالقانون رقم (8) لسنة 1991م.
- تعتبر الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار هيئة مستقلة ذات شخصية اعتبارية تتبع وزير التعليم تتولى وضع خطط وبرامج محو الأمية ومتابعة تنفيذها والتنسيق بين الجهات المختلفة.

---

(1) دليل العمل في محو الأمية - مرجع سابق - ص ص 58 ت 59.

(2) المرجع السابق = ص ص 234- 237.

- يكون للهيئة جهاز تنفيذي يصدر بتعيين رئيسه قرار من رئيس الجمهورية بناء على عرض وزير التعليم لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد.

- يشكل للهيئة مجلس إدارة برئاسة السيد رئيس مجلس الوزراء أو من ينيبه وعضوية وكلاء أول الوزارات المعنية و 6 من الشخصيات العامة المهتمة بقضية محو الأمية.

- للهيئة فرع في كل محافظة من محافظات الجمهورية وكذلك في مدينة الأقصر ولكل فرع مجلس تنفيذي يرأسه السيد المحافظ.

- كما تنص المادة الأولى من القانون على أن محو الأمية وتعليم الكبار واجب وطني ومسؤولية قومية وسياسية تلتزم بها الوزارات والهيئات العامة ووحدات الإدارة المحلية واتحاد الإذاعة والتلفزيون والشركات والأحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية والاتحاد العام لنقابات العمال والجمعيات وأصحاب الأعمال وذلك وفقًا للخطة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وطبقًا لأحكام هذا القانون.

لمحة سريعة عن تطورات الأجهزة المسؤولة عن محو الأمية:

شغلت معركة محو الأمية في مصر سنوات طوالاً وتعددت خلالها المسؤولية القومية بين أجهزة الدولة.

- فقد تبعت مسؤولية محو الأمية وزارة الشؤون الاجتماعية طبقًا للقانون 110 لسنة 1994.

- ثم انتقلت مسؤولية تنفيذ هذا القانون إلى وزارة المعارف العمومية بالقانون رقم 28 لسنة 1946، ثم أصبحت إدارة مكافحة الأمية إدارة من إدارات وزارة التربية والتعليم ثم إدارة عامة في عهد الثورة.

- شكل مجلس أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية برئاسة وزير التعليم وعضوية الوزارات والهيئات والجهات المعنية لرسم السياسات ووضع الاستراتيجيات للقضاء على الأمية.

ولأول مرة في تاريخ مكافحة الأمية:

* ينص القانون على انشاء هيئة عامة ذات شخصية اعتبارية مستقلة تسمى (الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار). طبقًا للقانون رقم 8 لسنة 1991.

* ينص القانون على أن (محو الأمية واجب وطني ومسؤولية قومية).

* يتبنى رئيس الجمهورية الدعوة لمحو الأمية بإعلانه أن السنوات العشر القادمة (عقدًا لمحو الأمية في مصر).

التنظيم الإداري للهيئة:

أولاً: مجلس الإدارة:

يتكون مجلس الإدارة برئاسة رئيس مجلس الوزراء أو من ينيبه وعضوية كل من:

- رئيس الجهاز التنفيذي للهيئة.
- مساعد وزير الدفاع.
- مساعد وزير الداخلية.
- نائب رئيس جامعة حلوان.
- وزارة الشؤون الاجتماعية.
- أستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.
- وكيل وزارة التربية والتعليم.
- رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب.
- المجلس القومي للأمومة والطفولة.
- خبير في محو الأمية.
- مركز البحوث التربوية والتنمية.

ثانيًا: الجهاز التنفيذي:

- رئيس الجهاز التنفيذي.

مكتب رئيس الجهاز:

إدارة العلاقات العامة والإعلام.

الشؤون القانونية.

الأمانة الفنية.

التنظيم والإدارة.

إدارة الأمن.

مركز المعلومات.

المكتبة.

إدارة النشر.

- الإدارة المركزية للتخطيط والخدمة التعليمية.

المهام:

1- وضع الخطط والبرامج والمشروعات.

2- تحديد مراحل تنفيذ الخطة.

3- تحديد ما يلزم للخطة من إمكانيات بشرية ومادية.

4- إجراء التجارب والأبحاث وإعداد الأبحاث ونظم الإدارات التالية:

أ- الإدارة العامة للتخطيط التربوي والبحوث.

ب- الإدارة العامة للخدمة التعليمية، وتتبع كل إدارة عامة إدارات وأقسام متخصصة.

- الإدارة المركزية للمتابعة والتوجيه.

المهام:

1- متابعة تنفيذ الخطط والبرامج التي أقرها مجلس إدارة الهيئة.

2- المتابعة الميدانية لفروع الهيئة.

3- بحث صعوبات التنفيذ.

4- إعداد تقارير بنتائج المتابعات.

وتضم الإدارات الآتية:

أ- الإدارة العامة لمتابعة القطاع الحكومي والعام.

ب- الإدارة العامة لمتابعة القطاع الأهلي.

فروع الهيئة بالمحافظات:

يوجد بالهيئة 26 فرعًا بالإضافة إلى مدينة الأقصر وتغطي انحاء الجمهورية.

المهام:

1- تختص الفروع بدراسة البيئة المحلية.

2- المشاركة في تطوير النظم الإدارية.

3- التعاون مع المحليات والمؤسسات المختلفة.

4- مباشرة الإجراءات التنفيذية لسياسات الهيئة.

كيف تفتح مركزًا لمحو الأمية؟

خطوات العمل:

1- استصدار قرار الفتح

اسحب ملف فتح مركز محو الأمية من الوحدة المحلية/ قسم محو الأمية بالمركز/ الحي فرع الهيئة بالمحافظات واملأ البيانات.

- استمارة قيد الدارسين المرشحين من سجل الحصر بالوحدة بمعدل 25 دارس/ فصل.
- إقرار رغبة واستمرار عمل كمعلم لمحو الأمية.
- طلب تخصيص المكان المقترح كفصول دراسية بمؤسسة خدمتك في محل إقامتك.
- طلب موافقة مدير فرع الهيئة على فتح المركز.
- طلب التعاقد.

2- حضور البرنامج التدريبي التربوي لاكتساب مهارات العمل في محو الأمية.

3- تهيئة الدارسين ودعوتهم وحفزهم على التعليم بالاتصال الشخصي المباشر ووسائل الاتصال الأخرى.

4- إعداد المستلزمات الآتية.

- إعداد مكان الدراسة وتوفير مستلزماته بالتعاون مع فرع الهيئة.
- استلام الكتب والمقررات والكراسات والوسائل من فرع الهيئة.
- التأكد من مصداقية رغبة عامل المؤسسة.

5- بدء الدراسة واستمرارها في ضوء الخطة المقررة.

6- المتابعة والتقويم:

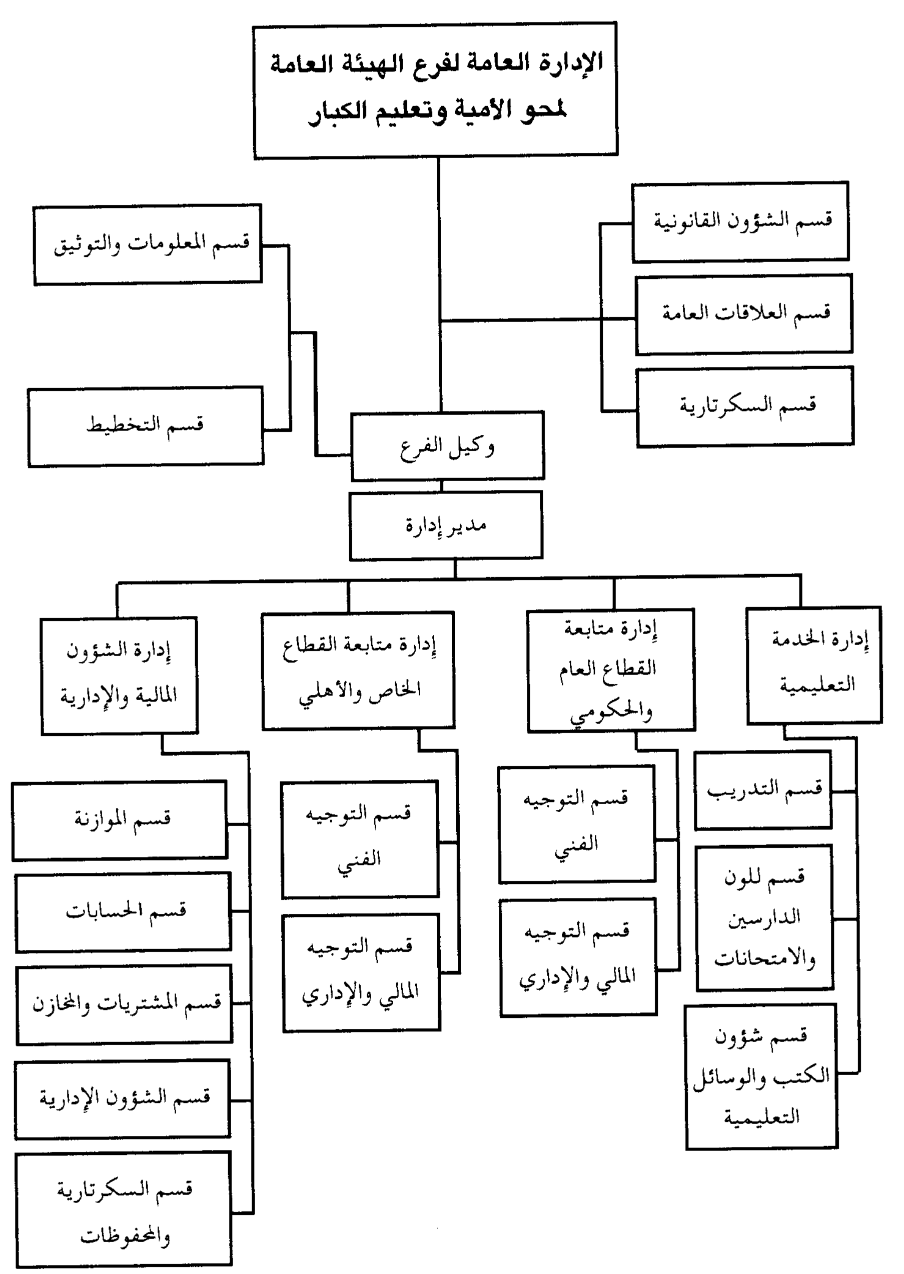
ويتم من خلال اجهزة الإشراف العام والمحلي وأجهزة المتابعة الميدانية والتوجيه الفني طبقًا لأساليب وأدوات المتابعة والتقويم.

دليل تليفونات

الأسم	العنوان	التليفون
الهيئة العامة لمحو الأمية	9 شارع السد العالي - الدقي.	3362141
	95 شارع فيصل محطة الأريزونا - الهرم	5877491 5841344

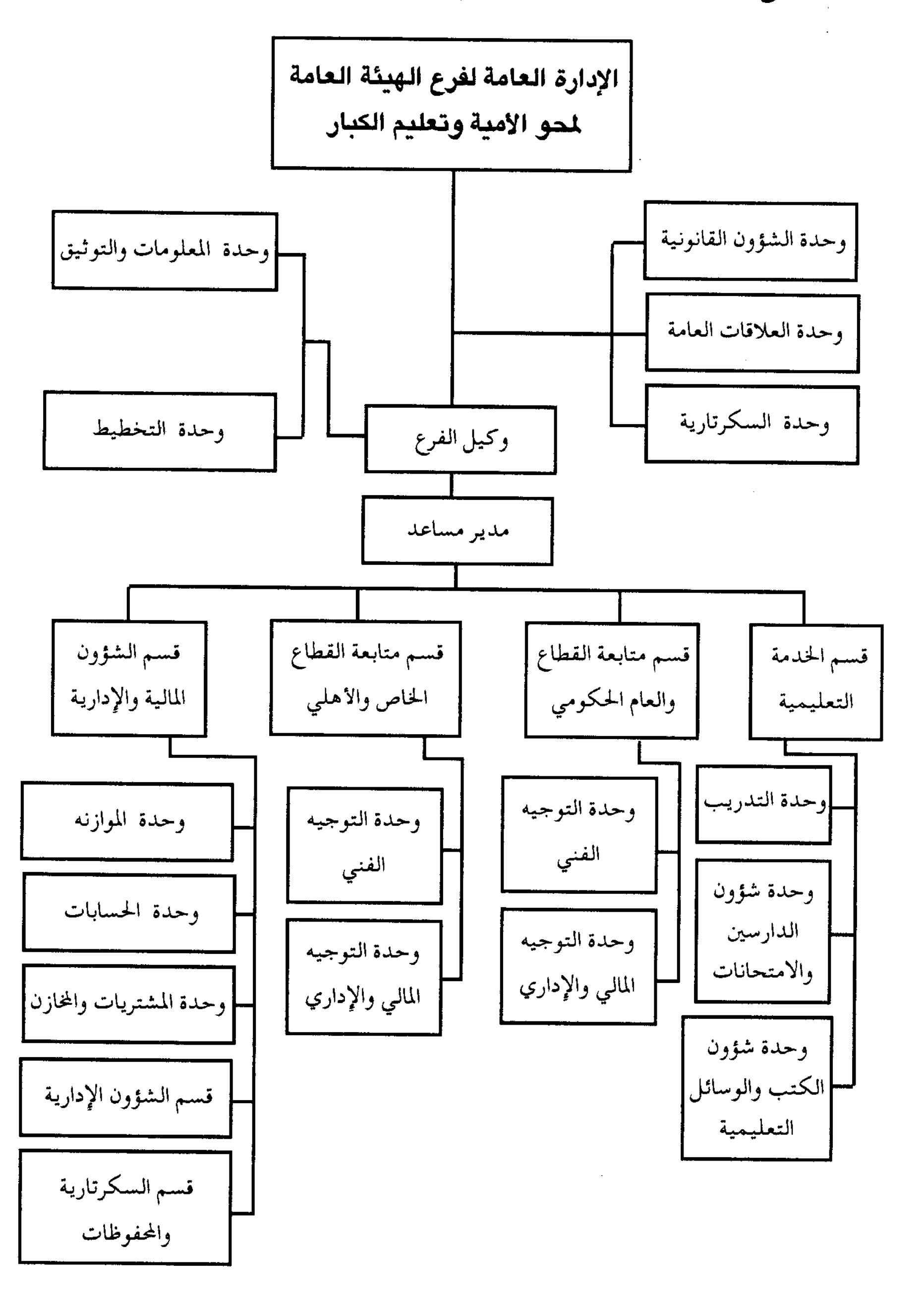
الهيكل التنظيمي

لفرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار من المستوى الأول بالمحافظات

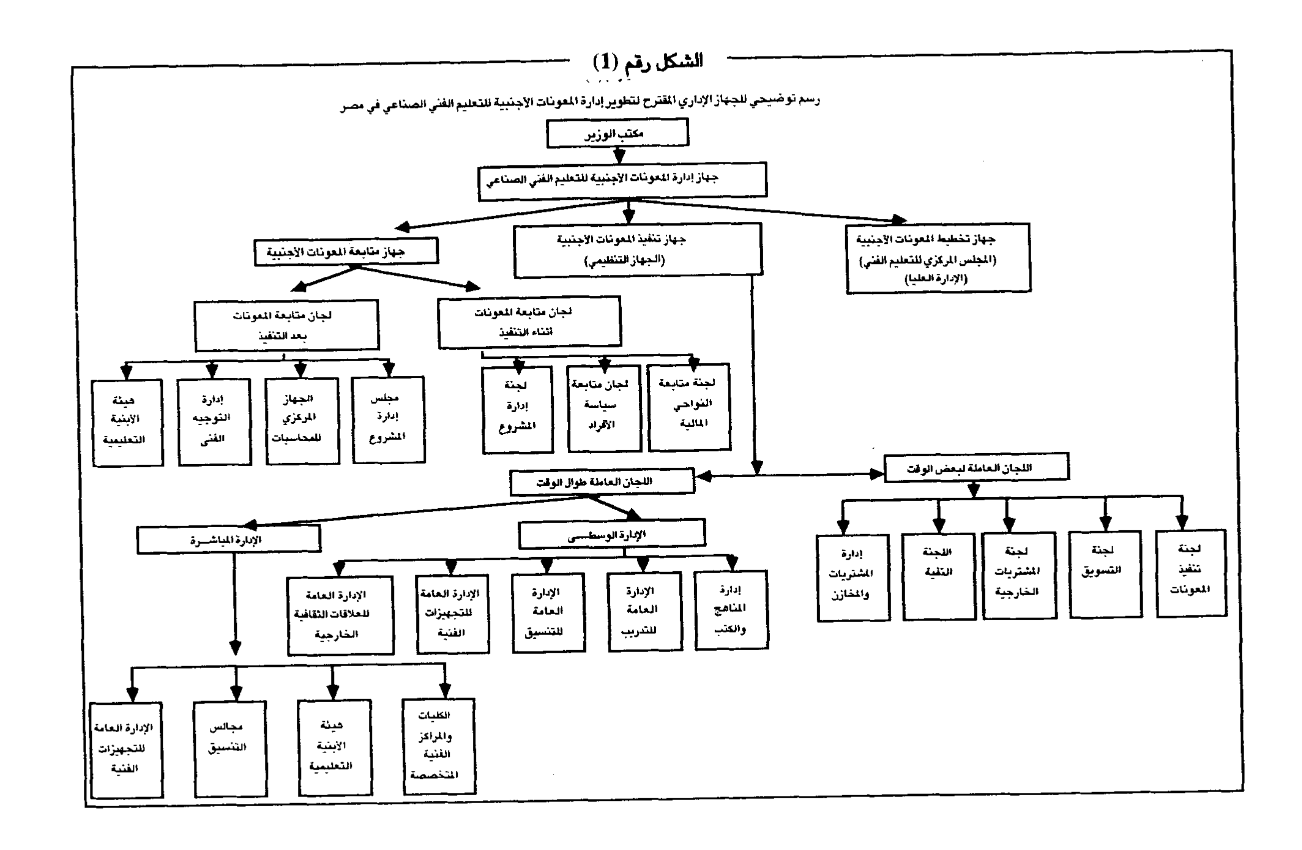


الهيكل التنظيمي

لفرع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار من المستوى الثاني بالمحافظات



الشكل رقم (1)



رسم توضيحي للجهاز الإداري المقترح لتطوير إدارة المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي في مصر
مكتب الوزير
جهاز إدارة المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي
جهاز متابعة المعونات الأجنبية
جهاز تنفيذ المعونات الأجنبية (الجهاز التنفيذي)
جهاز تخطيط المعونات الأجنبية (المجلس المركزي للتعليم الفني) (الإدارة العليا)
لجان متابعة المعونات بعد التنفيذ
لجان متابعة المعونات أثناء التنفيذ
هيئة الأبنية التعليمية
إدارة التوجيه الفنى
الجهاز المركزي للمحاسبات
مجلس إدارة المشروع
لجنة إدارة المشروع
لجان متابعة سياسة الأفراد
لجنة متابعة النواحي المالية
اللجان العاملة طوال الوقت
اللجان العاملة لبعض الوقت
الإدارة المباشـرة
الإدارة الوسطـى
الإدارة العامة للعلاقات الثقافية الخارجية
الإدارة العامة للتجهيزات الفنية
الإدارة العامة للتنسيق
الإدارة العامة للتدريب
إدارة المناهج والكتب
إدارة المشتريات والمخازن
اللجنة الفنية
لجنة المشتريات الخارجية
لجنة التسويق
لجنة تنفيذ المعونات
الإدارة العامة للتجهيزات الفنية
مجالس التنسيق
هيئة الأبنية التعليمية
الكليات والمراكز الفنية المتخصصة

(5) الوصول بالأميين إلى المستوى التعليمي والثقافي الذي يمكنهم من توظيف ما اكتسبوه من مهارات وخبرات في مواصلة الإطلاع والانتفاع بها في مجالات حياتهم اليومية والمهنية.

ب- الخطة التنفيذية العامة:

في ضوء الإطار العام واقتراحات الجهات تقتسم مسؤوليات تنفيذ برامج محو الأمية في الدولة والتي تضمنتها استجاباتهم حول الإطار العام لخطة الحملة القومية، حيث برزت عدة مبادئ استخلص منها عدد من الاتجاهات كانت منطلقًا لإعداد الخطة التنفيذية العامة لتحديد أعداد الأميين المستهدفين وتوزيعهم على سنوات التنفيذ والخطوات الإجرائية ودور كل جهة من الجهات المعنية في تحقيق أهداف الحملة القومية.

وقد تم توزيع الأميين المستهدفين على سائر المحافظات وفق ما هو موضح بالجدول التالي:

كاملو الأمية والملمّون بالقراءة والكتابة (15-35)

موزعين على المحافظات طوال سنوات التنفيذ

القاهرة	469925	234963	127500
الإسكندرية	248784	124392	675500
بور سعيد	30960	15479	8400
السويس	25432	12716	6900
دمياط	80164	40082	21750
الدقهلية	400819	200409	108750
الشرقية	375940	187970	102000
القليوبية	268134	134067	72750
كفر الشيخ	254312	127156	69000
الغربية	320655	160327	87000
المنوفية	246019	123010	66750
البحيرة	431226	215613	17000
الإسماعيلية	33172	16586	9000
الجيزة	270412	185206	100500
بني سويف	207320	103660	56250
الفيوم	223906	111953	60750
المنيا	381469	190724	103500
أسيوط	315126	157563	85500
سوهاج	370412	185206	100500
قنا	342769	171385	93000
أسوان	84024	42017	22800
البحر الأحمر	9951	4976	2700
الوادي الجديد	6634	3317	1800
مطروح	12716	6358	3450
شمال سيناء	12716	6358	3450
جنوب سيناء	5529	2764	1500
الإجمالي	5528536	2764267	2008000

كما تم توزيع هؤلاء الأميين على سنوات التنفيذ الثمانية وتحديد سنة في نهاية الخطة لتصفية الجيوب المتخلفة عن الأميين.

الهيئة العامة لمحو الأمية

وتعليم الكبار

دليل الإدارة

الدليل قائم على نتائج

ورشة العمل التي أدارها

بابلو فوستر وحمدي قناوي

لمشروع ODA التدريبي لمحو أمية الكبار

24 فبراير - 3 مارس 1996

هذا الدليل قائم على نتائج ورشة العمل التدريبي ة في الإدارة والتي أقيمت بالقاهرة في الفترة من 23 فبراير - 3 مارس 1996.

وقد قامت الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بتنظيم ورش العمل هذه بالتعاون مع وكالة ODA البريطانية والمجلس الثقافي البريطاني.

هذا وقد قدمت ورش العمل هذه الفرصة الفريدة لإعداد 80 مدير إدارة وفرع من كل أنحاء مصر لمقابلة استشاري الإدارة من المصريين والبريطانين لتبادل الأفكار الخاصة بتحسين أدائهم.

وقام بكتابة هذا الدليل بابلو فوستر، الأستاذ بوكالة تطوير التعليم المستمر (FEDA)، كووم لودج، بلا جدون، بريستول، المملكة المتحدة. وقام بمراجعته حمدي قناوي، مركز خدمات التنمية، القاهرة وأيضًا أندى سمارت، دار هوبو للنشر، القاهرة. وقامت بالترجمة للعربية أمينة جاهين.

تقديم

* ما هي الإدارة؟

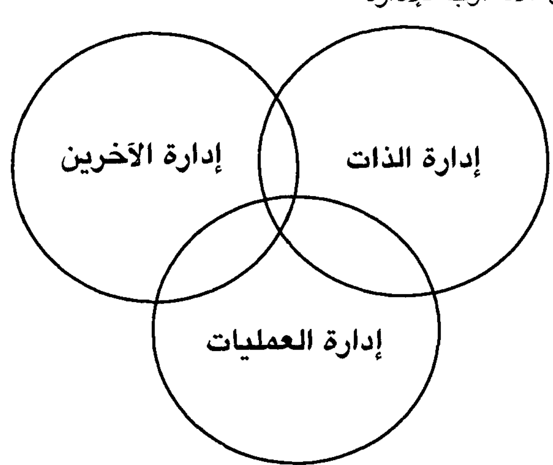
الإدارة هي العمل بإنسانية وفعالية مع الآخرين لتحقيق النتائج

* ما الغرض من هذا الدليل؟

لمساعدتك على معرفة وفهم بعض الأدوات والأساليب التي يستخدمها المديرون للحصول على نتائج.

* كيف تنقسم الإدارة؟

سوف نتناول في الدليل ثلاثة أوجه للإدارة



المحتـويـات

* إدارة الآخرين.

* التعامل مع الأداء المقصر (الغير مرض).

* الاحتفاء بالنجاح.

الوحدة الرابعة: إدارة عمليات المشاريع.

* التخطيط الاستراتيجي.

تخطيط الأعمال.

مؤشر الأداء.

* مؤشرات الأداء: أنواعها.

* أدوات التخطيط.

* تحليل القوة والضعف والفرص والتهديدات S.W.O.T.

مقـدمـة

التحديات التي يواجهها المديرون المصريون:

* التحديات التي يواجهها المديرون المصريون هي التحديات نفسها التي يواجهها المديرون في كل بلاد العالم:

كيف نتمكن من إدارة المتغيرات؟

* لا شيء يبقى على حالة فعاجلاً أم آجلاً سوف يحدث تغيير بالنسبة لمصر. هناك مصدران اساسيان للتحدي:

تطورات داخل مصر:

مثلاً: الزيادة السكانية والحاجة إلى إيجاد قوى عاملة متعلمة وفعالة والتماسك الاجتماعي.... إلخ.

تطورات خارج مصر:

مثلاً: زيادة المنافسة مع الدول الأخرى في الساحة الدولية - الحاجة إلى الأمن القومي- الاحتياج إلى المهارات الحديثة.. إلخ.

ومع ذلك، فإن مصر قد أنعم الله عليها بثروة بشرية من شأنها - إذا تم تنميتها وإعدادها - أن تواجه كل هذه التحديات لذلك فإن الأهداف الجديدة لمصر الآن هي:

خلق مجتمع يتعلم دائمًا - ويعرف القراءة والكتابة.

خلق هيئات تعلم دائمًا - مثل الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

خلق مديرين يتعلمون دائمًا - مثلك.

إدارة مشروعات للتعلم.

تقديم المساعدة لكل من يتعلم في جميع انحاء مصر.

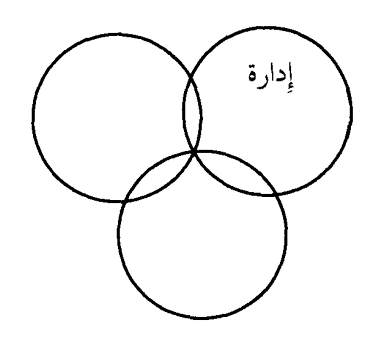
إن التعلم هو الإمكانية البشرية التي تجعل النجاح ممكنًا.

وعند قراءة هذا الدليل، سوف تجد أنه يركز بدرجة كبيرة على مساعدتك لتصبح متعلم فعال.

المدير المتعلم:

* يتعلم من التغذية الراجعة.

* يتعلم من الأخطاء/ والفشل.



* يتعلم من الخبرة والملاحظة والتحليل والفعل.
* يتعلم من مرؤوسيه ومشكلاتهم ونجاحاتهم.
* يتعلم من إدارة العمليات.
* يتعلم من الدورات والكتب، مثل هذا الكتاب!

لقد تم تناول موضوع إدارة الذات في وحدتين:

* أنت والتعلم، التعلم والإدارة.
* كيف تنظم نفسك؟

وتكمن أهمية التعلم في أنه من خلال التعلم نصبح مديرين جيدين ويصبح مرؤسونا عاملين فعالين وبالتالي يتمكن مشروعنا من تحقيق أهدافه.

* أنه من خلال قدرتنا على التعلم، سنتمكن من التعامل مع المتغيرات وتطوير أداءنا والمشاركة في التنمية الشخصية والاجتماعية والقومية.
* إذا تمكنا من التعلم من تجاربنا والتغذية الراجعة سنتمكن من تجنب الفشل في المستقبل.
* إذا تمكنا من تنظيم أنفسنا وتنظيم عملنا حتى نتعلم سوف نصبح مديرين أفضل.
* إذا تمكنا من مساعدة مرؤسينا على التعلم سوف يصبح عملنا أسهل وسوف تصبح الهيئة التي نعمل بها هيئة أكثر نجاحًا.
* أن المؤسسات الأكثر فعالية هي المؤسسات التي تتعلم وتشجع على التعلم دائمًا.

الوحدة الأولى- انت والتعلم، التعلم والإدارة:

1-1 التعرف على بعضنا البعض:

عندما يتقابل للمرة الأولى قد يشعرون انهم غرباء. وفي هذه الحالة فإنه من المعتاد محاولة «إذابة الجليد» عن طريق عمل نشاط جماعي يساعد الناس على التغلب على شعورهم بالغربة.

وكان أول اسلوب استخدمناه في ورشة العمل لإذابة الجليد هو طريقة سريعة لمساعدة المشارك على اكتشاف الأشياء المشتركة بينه وبين باقي المشاركين في ورشة العمل، ويفيد هذا الأسلوب أيضًا في اعطاء المشارك لمحة عن الخبرات المتوفرة في المجموعة.

الطريقة: اطلب من المشاركين التوجه إلى اركان مختلفة من الغرفة كل وفقًا لأي عامل من العوامل التالية (على سبيل المثال):

* النوع (النساء والرجال الحاضرون).

* محل الولادة.

* محل الإقامة الحالية.

* أقدميتهم في العمل كمديرين.

* مجال الخبرة: إدارة أعمال/ التعليم/ العسكرية. الصناعة... إلخ.

* عدد مرؤوسيهم (عشرة اشخاص فاقل/10-20 شخص/ 20-50/ أكثر من خمسين).

* ما إذا كان مرؤوسوهم كلهم ناطقين باللغة العربية أو هناك من لا يتحدث العربية.. إلخ.

يمكنك أيضًا أن تسألهم إذا كان هناك اهتمامات اخرى تقترح المجموعة التعرف عليها مثلاً:

* هل هم يديرون مرؤوسين من النساء فقط؟/ أم كلا الجنسين.

* إذا كانوا مسؤولين عن إدارة عاملين كلهم يعملون كل الوقت/ أو منهم من يعمل بعض الوقت (بالساعة – أو بصفة مؤقتة).

2-1 تحديد التوقعات:

هناك أيضًا طريقة سهلة أخرى لإذابة الجليد ومساعدة الناس على التغلب على الشعور بالغربة، وهي أن نطلب منهم العمل في مجموعات من اثنين. فيبدأ كل واحد في مجموعة بتقديم نفسه للآخر. ثم يتناقشان معًا عما يريده أو يحتاجه كل منهم من هذا التدريب. قد يندرج ما يريدونه تحت أي من الآتي:

* معلومات/ إجابات/ أفكار.

* أساليب/ مهارات.

* حماس/ اقتناع/ تفهم.

بعد أن تنتهي كل المجموعات من مناقشة ما يتوقعونه من التدريب يمكنك حينئذ تجميع كل التوقعات على لوحة لاستخدامها في عمل عقد يتفق عليه بينك وبين المتدربين ينص عن الموضوعات التي تنوى تغطيتها في التدريب وأيضًا لتوضيح ما لن تستطيع أن تتطرق إليه. ويمكن الرجوع إلى هذه القائمة من التوقعات كقائمة مراجعة لما تم تغطيته يوميًا وأيضًا في نهاية أيام التدريب، حتى يتسنى للمتدربين اكتشاف إلى أي مدى تم تلبية متطلباتهم وتوقعاتهم من التدريب وإلى أي مدى تم احترام العقد المبرم بينهم وبين المشارك.

3-1 قواعد أساسية:

من الأنشطة المفيدة أيضًا في بداية أي دورة تدريبية، أو اجتماع للتخطيط وما إلى ذلك، هو وضع أسس أو قواعد اساسية لتكون دستور العمل في الدورة. سوف تساعد هذه القواعد على العمل والتعامل أثناء جلسات الدورة دون توتر، مما يساعد على مشاركة كل الحاضرين إيجابية وفعالة. اشرح لهم انك تود أن تخلق مناخًا جيدًا وصحيحًا للعمل يتسم بالصراحة والوضوح والمساواة والاحترام والثقة. ثم اسألهم ما هو سلوك العمل الذي يجب أن تتصف به الجماعات حتى تخلق هذا المناخ.

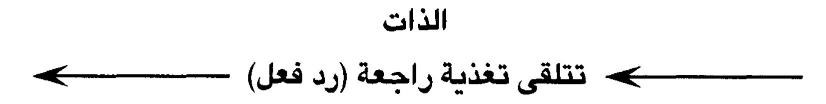
وفيما يلي بعض القواعد الأساسية التي غالبًا ما يقترحها الحاضرون أن:

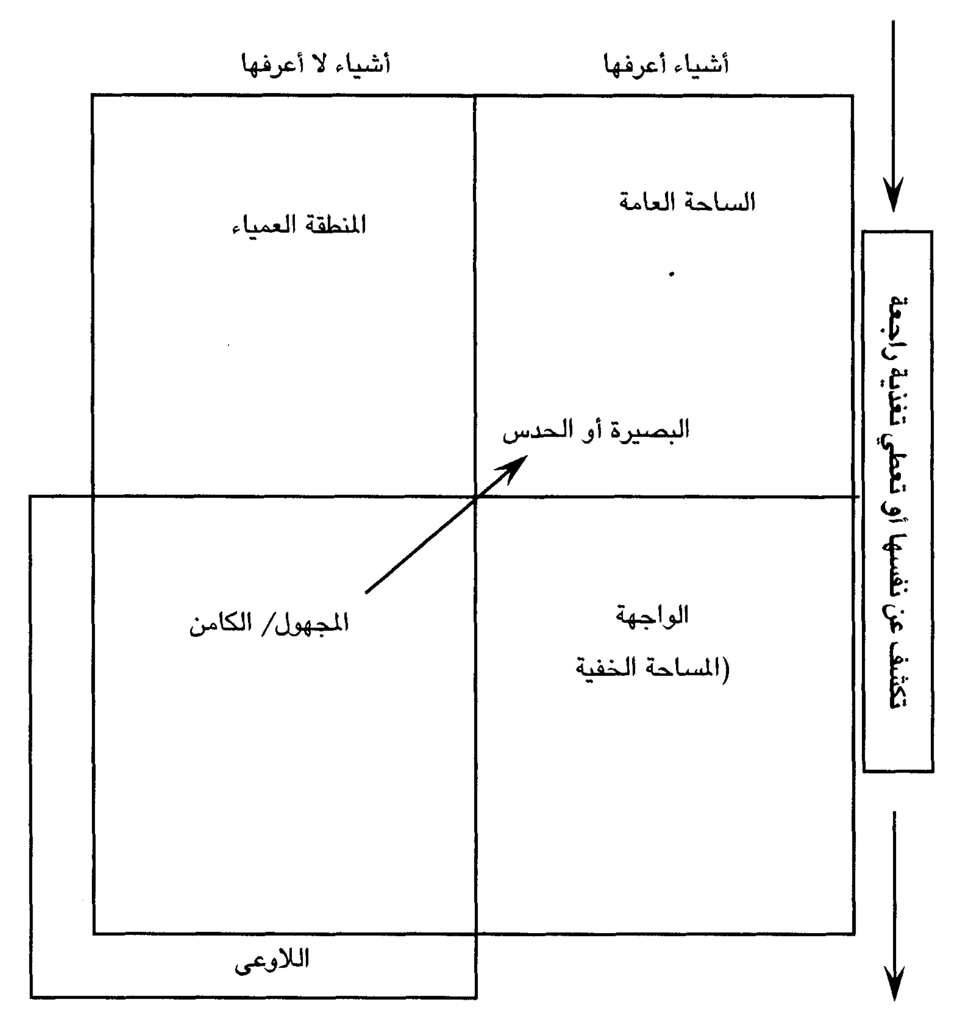
* يتكلم كل فرد عن نفسه أي يقول «أنا...» وليس «نحن..»
* يتكلم الكل بصراحة وفي ثقة.
* يكون لكل فرد الحق في أن يتكلم ويستمع له الآخرون في احترام.
* يتكلم الحاضرون كل في دوره.
* لا يساء معاملة أحد ولا يصرخ في أحد لإسكاته.
* ما يقال داخل قاعة التدريب لن ينقل خارجها... إلخ.

إن قيمة هذه القواعد الأساسية تكمن في أنه يمكن الإشارة إليها والتذكير بها عندما يسود الصخب جو الجلسة أو عندما تخرج الأمور من حيز السيطرة. ويمكن أن يستخدمها أعضاء المجموعة في التأثير على بعض الأفراد الذين يحبون أن يستأثرو بالرأي أو بالكلمة أو أولئك الذين يميلون إلى إثارة الفوضى.

4-1 شباك «جوهارى»:

وبما أن هذه الوحدة تتناول موضوع التعلم في إصار مجموعة، فربما كان من المفيد في هذه المرحلة أن نقدم «شباك جوهاري» الذي يوضح كيف نتبادل المعلومات مع الآخرين سواء في مجموعة أو في العمل أو حتى في مجال حياتنا الاجتماعية العادية.





إن مقدار ما يعرفه الناس عن أنفسهم وعن بعضهم البعض يعتمد على درجة ثقتهم ببعضهم البعض ودرجة إجادتهم في تبادل التغذية الراجعة (رد الفعل).

1-4-1 إذا تعلم الناس أن يثقوا ببعضهم البعض ويتبادلوا التغذية البناءة الأمينة، سوف يزيد ذلك من مساحة الساحة العامة (ما يعرفه الجميع) بينما سوف تتضاءل المنطقة العمياء، وتنكشف الواجهة بينما يكتشف الناس قدرات كامنة جديدة بداخلهم.

من الأشياء التي تتضمنها المنطقة العمياء لدينا:

* لغة الجسد.

* عاداتنا وسلوكنا.

* نغمة الصوت عند الكلام.

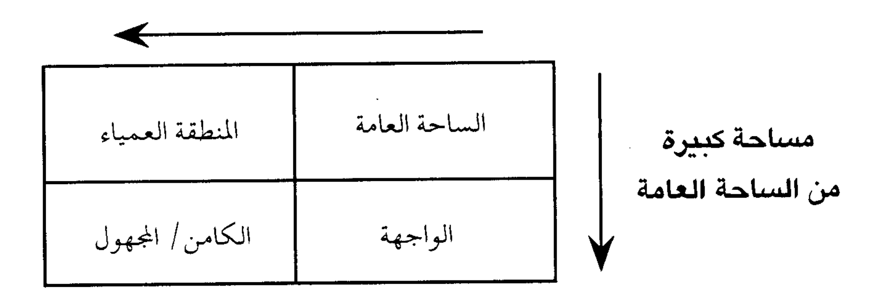
* صفاتنا الشخصية (مثل النفس والرائحة إلخ)

مساحة الواجهة هي ما أعرفه عن نفسي ولكن عادة لا أظهره للآخرين، مثلاً مشاعري، آرائي، أحكامى المسبقة وميولى، حياتى الماضية وأفعالي. اننا كلنا لدينا عدة أسباب لنخفي بعض الأشياء - مثلاً خوفًا من الخلافات والصراعات، أو الرفض أو الاستخفاف بآرائنا - ولكننا أيضًا قد نخفي بعض الأشياء حتى نتحكم في الآخرين.

أما مساحة المجهول أو الكامن فهي تمثل ما لا نعرفه عن انفسنا وقدراتنا في الوقت الحاضر، والذي قد يظهر كنتيجة للتغذية الراجعة (أو تبادل المعلومات وردود الأفعال) أو كاستجابة لموقف معين. ولنفرض مثلاً: قد تعيد بعض المناقشات أو الأحداث إلى الذاكرة ذكريات قديمة، ومن الممكن أيضًا أن تتسبب المواقف الجديدة في إخراج ما بداخلنا من شجاعة أو أفكار خلاقة أو دهاء أو حتى نقاط الضعف.

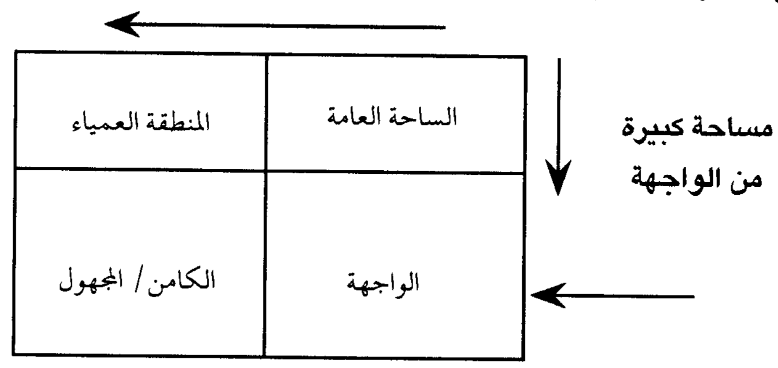
إن الكثير مما سنقوم به في البرامج التدريبي ة في الإدارة يتعلق بكيفية تقليل مساحة المنطقة العمياء في علاقتنا بالآخرين عن طريق تنمية قابليتنا لاستقبال المعلومات والإشارات من الآخرين وتعلم كيفية اعطاء الآخرين تغذية راجعة أمينة وبناءة.

وعلى ذلك فالشكل المثالي «لشباك جوهاري» الذي نحاول التوصل إليه هو كالتالى:



إلا أن هناك ثلاثة نماذج في الإدارة سوف نحاول أن نتجنبها

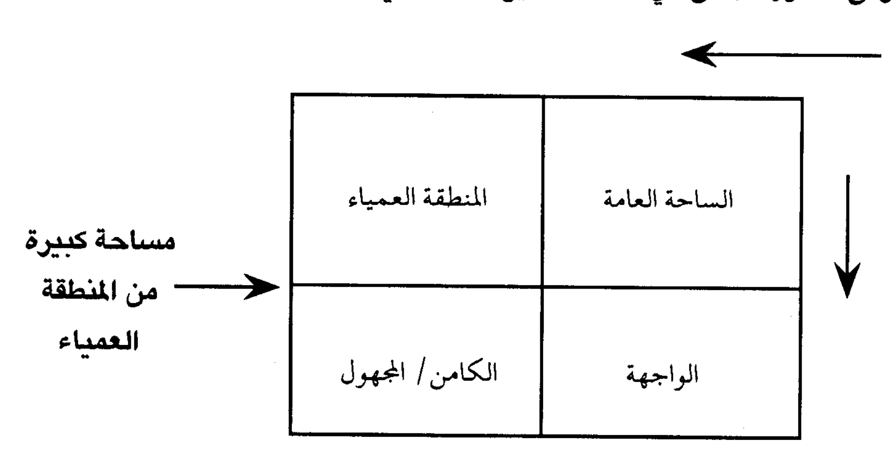
1- نموذج المحاور المتحكم



هذا النموذج يحب أن يوجه الأسئلة بحرية ولكن لا يفصح عن أية آراء خاصة أو عن موقفه من الإمور ولا يكرس نفسه للعمل في فريق أو مجموعة. وهذا النوع من المديرين يثير غضب الآخرين وعدم ثقتهم ويدفعهم إلى الاحتفاظ بالمعلومات وعدم الإدلاء بها.

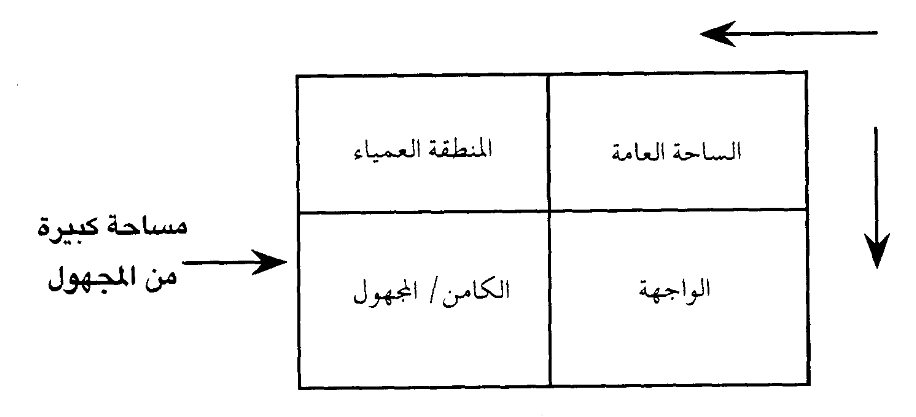
شرح أثر ذلك على نافذة جوهاري.

2- نموذج «الثور الهائج في - محل البيع - الصيني»



هذا النوع من المديرين يعطي الجميع تغذية راجعة بينما لا يحث الآخرين على إعطائه تغذية راجعة. وهؤلاء يميلون إلى أن يكونوا متكلمين جيدين ولكنهم لا يحسنون الاستماع ولا يتعلمون. وعادة لا يشعرون ولا يهتمون بتأثير سلوكهم هذا على الآخرين. فهم يميلون إلى التشبث بآرائهم وانتقاد الآخرين. وهم لا يستطيعون تغيير سلوكهم لأنهم لا يدركون كيفية وتأثير سلوكهم على الآخرين.

نموذج السلحفاة



هذا النوع من المديرين يميل لأن يكون الملاحظ الصامت، الذي لا يعطي ولا يطلب أي تغذية راجعة. من الصعب على الناس معرفة حقيقة وضعهم وموقفهم من هذا النوع من الرؤساء، لأنهم لا يفصحون أو يظهرون إلا أقل القليل ولذلك لا يتعلمون إلا أقل القليل.

2-4-1 اذا فالطريقة أو العملية التي يمثلها شباك جوهارى هي:

* حتى ننقل المعلومات من مساحة «المنطقة العمياء» ومساحة «الواجهة» لدينا إلى «الساحة العامة». يجب أن نعطي ونستقبل المعلومات والتغذية الراجعة.

من مساحة «الكامن أو المجهول» لدينا إلى مساحة «الساحة العامة» يجب أن نخاطر في بعض الأحيان، ونجرب أشياء جديدة ونتعلم من الخبرة العملية. فإن القدرات الكامنة بداخلك تنتظر أن تكتشف.

5-1 التعرف على من يعملون معك:

1-5-1- نحن نعرف الكثير عن بعضنا البعض من خلال ما نلاحظه - سواء شعوريًا أو لا شعوريًا. فنحن نلاحظ الآخرين في ملبسهم وسلوكهم وأخلاقياتهم وعادتهم. وعلى أساس هذه الملاحظات قد نخرج بعدة افتراضات مختلفة:

* أنهم يعجبوننا أو لا يعجبوننا.

* إننا قد ننسجم معهم.

* أن هناك اشياء مشتركة بيننا.. إلخ.

1-4-2- إلا أننا إذا اردنا أن نعرفهم أكثر، فإنه يجب علينا أن نتكلم معم في الجزء التالي - ومن خلال التدريب - سوف نلقى الضوء على:

* الاسئلة المفتوحة والاسئلة المغلقة.

* العلاقات المفتوحة والعلاقات المغلقة.

1-5-2-1 الأسئلة المفتوحة:

وهي الاسئلة التي تشجع الآخرين على اعطائك المعلومات مثل تلك التي تبدأ بأدوات الاستفهام: ماذا، اين، متى، لماذا، كيف.. إلخ.

ويستخدم البعض احيانًا عبارات تمهيدية مثل أدوات الاستفهام – على سبيل المثال:

«كلمني أكثر عن.. أين..»

«ربما يمكنك أن تشرح لى لماذا..»

«اشرح لي بالتفصيل كيف.. الخ».

1-5-2-2 الاسئلة المغلقة:

وهي الاسئلة التي لا تسمح لك بالإجابة إلا «بنعم» أو «لا» أو بعض الحقائق البسيطة، وهي التي تبدأ عادة «بهل»؟ أو التي تسأل عن حقائق بسيطة ومباشرة مثل ما أسمك؟ ما عمرك؟ ما هي وظيفتك؟

1-5-3 تدريب: «جرب بنفسك»:

اعمل مع زميل لك، وتبادلاً الأدوار في السؤال عن بعض المعلومات من بعضكما البعض، باستخدام اسئلة مغلقة في المرة الأولى ثم اسئلة مفتوحة في المرة الثانية.

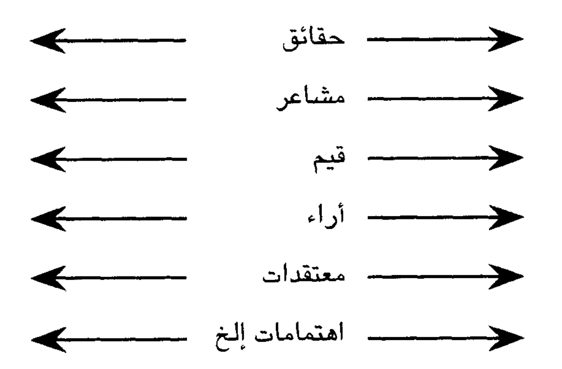
ماذا اكتشفت؟

1-5-4 يعتقد بعض المديرين أن استخدام الاسئلة المغلقة يعطيهم احساس بالقوة والسيطرة. إلا أن الناس لا يسعهم إلا أن يجيبوا بنعم أو بلا أو ببعض الحقائق البسيطة على مثل هذه الاسئلة. هذا وقد تعطي الاسئلة المغلقة المرء احساسًا بانه في استجواب أو تحقيق، في محكمة ولذا يجب عليه أن يأخذ موقفًا دفاعيًا. لذلك يجب عليك ان تستخدم اسئلة مفتوحة، إذا كنت فعلاً تريد أن تعرف شيئًا عن الآخرين.

1-5-5- العلاقات المفتوحة والعلاقات المغلقة:

في العلاقات المغلقة، لا يتبادل الناس سوى التحية وبعض التعليقات القصيرة عن موضوعات عامة مثل الطقس أو حالة المرور!

أما في حالة العلاقات المفتوحة، فالوضع مختلف حيث يصبح الناس أكثر تنوعًا وثراء فيما يفصحون.



فهم على استعداد أن يتكلموا عن علاقاتهم وخبراتهم وتجاربهم واحساسهم أو موقفهم من موضوع معين أو الأشياء التي يحبون عملها. أي أنهم أكثر استعدادًا للكشف عن ذاتهم الحقيقية حتى يعرف كل من الطرفين بوضوح حقيقة وضعه وموقفه من الآخر. وهذه العلاقات تتميز بالصراحة والوضوح.

ويوضح الجدول التالى كيف يستطيع الناس أن ينتقلوا من علاقة مغلقة إلى علاقة مفتوحة. هناك أربعة عناصر: الموضوعات التي لديهم الاستعدادات للتحدث فيها، والإطار الزمني الذي يشيرون إليه؛ ومشاعرهم الخاصة أو ميولهم ومعتقداتهم الشخصية. وفيما يلي نرى كيف تتحول العلاقات من مغلقة إلى مفتوحة:

مغلقة ⟵⟶ مفتوحة

الموضوع	غير ذو أهمية لأي من الطرفين	ذي أهمية لأحد الطرفين	ذو أهمية لكل من الطرفين	العلاقة
الإطار الزمني	لا يوجد	الماضي البعيد أو المستقبل البعيد	الماضي القريب أو المستقبل القريب	الآن
المشاعر	محجوبة أو معممة		مفصح عنها وتتعلق بموضوع معين	
المعتقدات والميول الشخصية	مجردة أو معممة		حقيقة – خاصة وشخصية	

إذا أردت أن تشجع موظفيك أن يكونوا أكثر صراحة معك، فعليك أن تحاول تحريكهم نحو الجانب الأيسر من هذا الجدول، وخاصة بالنسبة للمشاعر والمعتقدات الخاصة.

1-6- إعطاء واستقبال تغذية راجعة بناءة:

انك كمدير، تقع عليك مسؤولية إدارة وتوجيه عمل زملائك بالإضافة إلى مساعدتهم على تنمية وتطوير أدائهم كعاملين. لذلك، فإلى جانب التعرف على بعضكم البعض كأشخاص يجب أيضًا أن تنمى العلاقة بينكم كشركاء في العمل. وذلك ما سوف تساعدك مهارة إعطاء واستقبال التغذية الراجعة على تحقيقه.

1-6-2- مثل كل المهارات، تأخذ مهارات التغذية الراجعة وقتًا لتنمو، إلا أن اكتساب العاملين لتلك المهارات يتم تدعيمها من خلال القواعد الأساسية التالية:

إعطاء تغذية راجعة بناءة:

* قدمها عندما تكون مطلوبة.
* اختر الوقت والمكان المناسب – على انفراد إن أمكن.
* كن ودودًا وعلى سجيتك. استخدم لغة بسيطة لا تحتوي على اصطلاحات معقدة.
* تكلم عمّا لاحظته وشعرت به انت شخصيًا.
* اشرح لماذا تقدم هذه التغذية الراجعة.
* اعط التغذية الراجعة التي ستكون ذات فائدة والتي تركز على ما يمكن تغييره.
* ابدأ دائمًا بالانجازات الإيجابية.
* ثم انتقل إلى الأشياء التي يمكن تحسينها وناقش معه كيفية تحقيق ذلك.
* تجنب إطلاق الأحكام أو عمل مقارنة ليست في صالح من تتحدث إليه.
* كن صادقًا وغير متكلف.
* تأكد إذا كانت التغذية الراجعة استقبلت بصدر رحب وكانت نافعة أم أنها قوبلت بالرفض (تذكر، من حق الآخرين أن يرفضوا التغذية الراجعة).

استقبال التغذية الراجعة البناءة:

* رحب بالتغذية الراجعة وشجع عليها كطريق للتطوير والتنمية.
* اشكر الآخرين الذين يعطونك تغذية راجعة بناءة ومفيدة.

* استمع بإنصات: لا تقفز للدفاع عن نفسك أو معارضة أحد.

* وضح انك فهمت جيدًا.

* لا تتسرع برفض التغذية الراجعة برمتها. بل خذ منها ما هو نافع.

* تذكر، انت أيضًا من حقك التغذية الراجعة.

* اخبر من يقدم لك التغذية الراجعة بإحساسك بعد ما قاله ثم اشكره.

1-6-3-وهناك طريقة مفيدة لإعطاء التغذية الراجعة بغرض انتقاد سلوك معين:

1- هل عندك مانع أن اعطيك بعض التغذية الراجعة..؟ (اطلب أن تعطيها)

2- لقد لاحظت أن.. (ركز على الحقائق والانجازات الإيجابية أولاً).

3- وهذا يجعلني (أشعر.. أفكر ...)

4- ولكننى لفت نظرى أيضًا أن.. (ركز على السلوك الذي يمكن تغييره)...

مثلاً: «إنك تأتى متأخرًا كل يوم طوال هذا الأسبوع.

«انك تأخذ وقت أكثر في اتمام المهام».

«انك تؤجل الأعمال لآخر دقيقة ممكنة».

5- ما الذي يمكن أن تفعله لتحسين هذا الوضع؟ (ادعوه لتحمل هذه المسؤولية)

6- ما الذي يمكن أن اقدمه لك لاساعدك على ذلك؟ (كن بناءًا)

7- إذًا، نحن اتفقنا على كذا، ثم كذا.. (لخص ما تم الاتفاق عليه)

1-6-4- أن بناء علاقة أكثر انفتاحًا مع زملائك وموظفيك تسمح بتبادل التغذية الراجعة حتى يستطيع الجميع أن يتعلموا وينموا انفسهم، هو جزء من عملك كمدير. فأنت تتعلم من التغذية الراجعة التي تشجع الآخرين على اعطائها لك، كما يتعلم زملاؤك في العمل من التغذية الراجعة التي تعطيها لهم ويعطونها لبعضهم البعض. وبذلك تتقدم الهيئة خطى واسعة نحو الشكل المثالي لأي هيئة، وهو: هيئة تتعلم دائمًا.

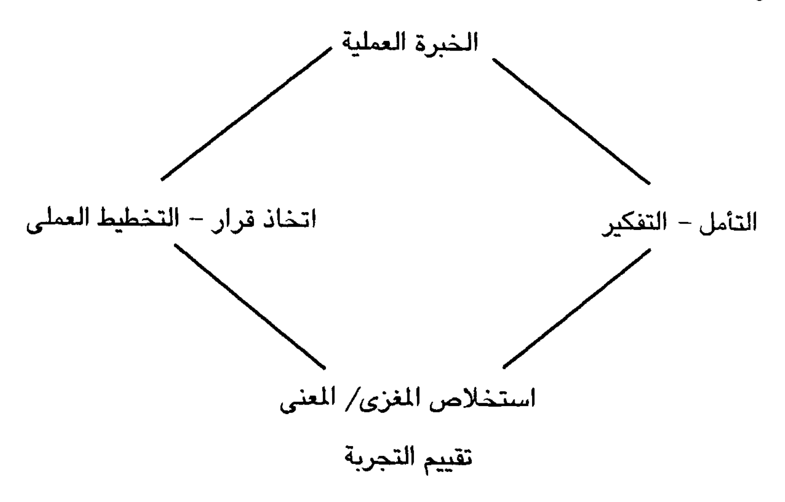
وبهذه الطريقة، سوف تقلل مساحة المنطقة العمياء عندك، وتقلل مساحة الواجهة. وتزيد من مساحة الساحة العامة لديك وتكتشف القدرات الخفية الكامنة عندك لإدارة المواقف الجديدة وإدارة مجموعة واسعة ومتنوعة من الناس. ولكن ما هو أسلوبك في التعلم؟

1-7- كيف تتعلم؟

1-7-1- أن التعلم عملية غامضة. ونحن نقوم بها طوال حياتنا في معظم الوقت لا شعوريًا، ولا

نكتشف كم ما نعرفه أو ما نستطيع عمله إلا عند تطبيق ما تعلمناه. ومع ذلك، فإنه يمكننا مساعدة أنفسنا على التعلم إذا ادركنا الظروف التي تساعدنا على التعلم. هذا، ويمكننا أن نساعد الآخرين إذا ادركنا الظروف التي تساعدهم على التعلم.

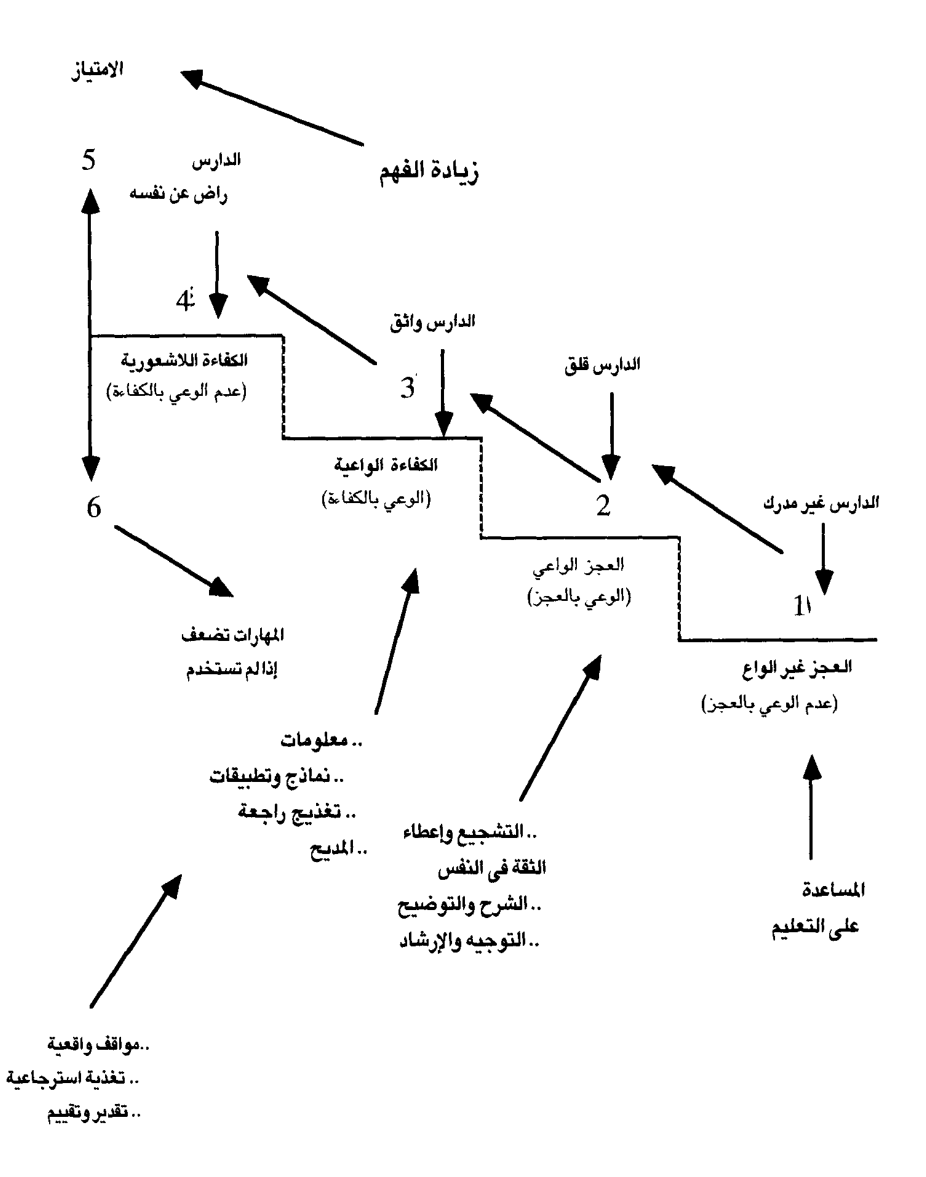
1-7-2- وإذا أردنا أن نتكلم عن التعلم، فإننا نحتاج إلى نماذج تمثل المراحل المختلفة التي نمر بها. سوف نبدأ هنا بدورة التعلم. وهي تتكون من أربع مراحل. ويمكن للمتعلم أن يدخل في هذه الدورة في أي مرحلة منها:



هذا النموذج يساعدنا على أن نفهم كيف نغير أفكارنا وسلوكنا بعد تجربة معينة، فنحن نتأمل التجربة – ونحلل مشاعرنا وملاحظاتنا وافعالنا حتى نحدد ما هو ذو معنى أو أهمية. ونحاول أن نشرح الأشياء لأنفسنا فننتقي الاكتشافات المفيدة ونحدد الفائدة والضرر. ثم نستخدم هذه الاكتشافات لنحدد ما يجب أن نفعله عند الدخول في مثل هذه التجربة مرة أخرى.

1-7-3 وهذا النموذج يمكن أن يساعدنا أيضًا كمديرين على سبيل المثال بعد تجربة معينة (كاجتماع دورة تدريبية – مشروع)، وقد تجلس فعلاً مع أحد زملائك تسترجع أحداثه (التأمل) مرحلة التقييم قد تقرر ما تم بنجاح وما يمكن تحسينه وما يمكن تجنبه في المرة القادمة. عندما تفعل ذلك، فإنك تكون في موقف أفضل لتقرر كيف ستدير اجتماع أو جلسة تدريبية أكثر نجاحًا في المرة القادمة.

1-7-4- أما النموذج التالي، سلم التعلم، فيساعدنا في معرفة المراحل التي نمر بها عند اكتساب المهارات واستخدامها بصورة ملائمة. (ويساعدنا أيضًا على التفكير في العلاقة بين الدارس (أو من يمر بخبرة تعليمية) والمدرس أو المدرب «انظر لاحقًا»).


الامتياز
زيادة الفهم
5
الدارس
راض عن نفسه
4
الدارس واثق
3
الدارس قلق
2
الدارس غير مدرك
1
6
الكفاءة اللاشعورية
(عدم الوعي بالكفاءة)
الكفاءة الواعية
(الوعي بالكفاءة)
العجز الواعي
(الوعي بالعجز)
العجز غير الواع
(عدم الوعي بالعجز)
المهارات تضعف
إذا لم تستخدم
.. معلومات
.. نماذج وتطبيقات
.. تغذيج راجعة
.. المديح
.. التشجيع وإعطاء
الثقة فى النفس
.. الشرح والتوضيح
.. التوجيه والإرشاد
المساعدة
على التعليم
.. مواقف واقعية
.. تغذية استرجاعية
.. تقدير وتقييم

1-7-5- هذا النموذج يذكرنا بأننا نمر في مراحل معينة لتنمية المهارات، وأننا نحتاج إلى الوقت والتدريب والتطبيق العملي. أن أكثر مرحلة إقلاقًا للدارسين الكبار هي تلك التي تدرك فيها ما تستطيع فهمه وما تعجز عن فهمه (المرحلة الثانية - الوعي بالعجز) ولتجتاز هذه المرحلة، تحتاج إلى التشجيع وإعادة الثقة بالنفس على أنك قادر على اكتساب المهارة التي تفتقدها. وقد يساعدك مثلاً أن تستخدم في هذه الحالة أسلوباً نموذجياً أو طريقة لتطبقها ثم تغذية راجعة لإعطائك الثقة بأنك قادر على تطبيق هذه المهارة الجديدة في مواقف واقعية في حياتك. وشيئًا فشيئًا تصبح قادرًا على أن تقوم بهذه المهارات لا شعوريًا (المرحلة الرابعة - الكفاءة اللا شعورية). إلا أن هناك خطورة في هذه المرحلة: وهي أن تصبح مكتفيًا أو راض عن نفسك أكثر من اللازم فلا تستخدم هذه المهارة أو تستخدمها بطريقة غير مناسبة مثلاً: أن تقود سيارتك عكس الاتجاه لأن عقلك الواعي مشغول بالتفكير في شيء آخر.

1-7-6 هذا النموذج أيضًا يساعدنا على تنمية العاملين معنا. حتى نتمكن في آخر الأمر من تفويض مهام ومسؤوليات أكثر لهم.

* يجب أن نعطيهم نماذج جيدة في العمل ليتعلموا منها.

* يجب أن نعطيهم تغذية راجعة بناءة عن أدائهم.

* وأخيرًا، يجب أن نراقب أداءهم حتى يكتسبوا مهارات واضحة ومحددة ويصبحوا قادرين على استخدامها بصورة صحيحة وملائمة وعلى المستوى المطلوب (انظر لاحقًا).

1-7-7- أساليب التعلم

ويعتمد الجزء الأخير في هذه الوحدة على النموذجين السابقين.

* دورة التعلم.

* سلم التعلم.

وتبحث نظرية أساليب التعلم. وتقول هذه النظرية أننا نكّون أساليبنا وعاداتنا الخاصة في التعلم. وتقوم هذه النظرية على فكرة نموذج دورة التعلم نفسها فتوضح أن كل منا يفضل الدخول في دورة التعلم عند مرحلة معينة من الأربع مراحل. فمثلاً يسمى هؤلاء الذين يحبون الدخول في الخبرة العملية بالفعالين. وهؤلاء الذين يفضلون التأمل يسمون بالمتأملين أما من يسعون دائمًا إلى الخروج بمعنى أو مغزى فهم النظريون. ويسمى المخططون بالبرجماتيين. هذا وتوجد كل أساليب التعلم هذه كامنة بداخلنا جميعًا إلا أن هناك دائمًا أسلوبًا غالبًا على كل منا حسب ما يفضله. ما هو الأسلوب الذي يصف ميولك وشخصيتك؟

1-7-8- أساليب التعلم المختلفة

ينقسم الناس إلى 4 مجموعات أساسية طبقًا لأسلوب التعلم الغالب عليهم:

الفعاليون (العمليون)

هؤلاء يقبلون سريعًا على الدخول في تجارب جديدة دون أي تردد أو غضاضة أو ميل لتجربة عن أخرى. فهم يستمتعون بأية خبرة أو تجربة جديدة نابعة من واقع اللحظة حتى ولو فرضت عليهم دون تحضير. وهم واسعو الأفق وذوو عقول متفتحة، فهم ليسوا بشكاكين لذلك هم يتحمسون دائمًا لأي شيء جديد. وتتلخص فلسفتهم في الجملة الآتية: «سوف أجرب أي شيء مرة». هؤلاء يقدمون بلا خوف على المواقف الصعبة المجهولة العواقب ويلقون بالحذر ذر الرياح. أيامهم مليئة بالعمل والنشاط. وهؤلاء يستمتعون بمعالجة الأزمات الصغيرة المفاجئة ويعالجون المشاكل بالعصف الذهني. وفور أن يفتر حماسهم وتشوقهم تجاه تجربة ما، سرعان ما ينشغلون بالبحث عن تجربة أو خبرة جديدة. ذلك أنهم يتألقون ويكونون في أحسن حالاتهم عند مواجهة التحدي الذي يصحب التجارب الجديدة في بدايتها ولكنهم يملون من التنفيذ والمتابعة طويلة الأجل. وهذه النوع من الناس اجتماعي يحب الإندماج مع الآخرين لكنه يميل إلى سرقة الأضواء. فهم دائمًا روح وقلب أي جماعة ويسعون لأن يكونوا المحور الذي يدور حوله أي نشاط أو عمل.

المتأملون:

ويميل هؤلاء إلى التفكير مليًا في التجارب والخبرات وملاحظتها من عدة زوايا. فهم يجمعون البيانات بأنفسهم وأيضًا من خبرات الآخرين، ويفضلون أن يدرسوها ويحللوها بعناية قبل الخروج بأية نتيجة. وأهم ما يعنيهم هو عملية جمع البيانات والتحليل والتمحيص الدقيق في حد ذاتها، لذلك يؤجلون التوصل لنتائج وقرارات لأطول وقت ممكن. وتتلخص فلسفتهم في الحذر. «لا يجب أن نغفل أية نقطة ونتركها دون دراسة»- «أنظر قبل أن تقفز» - «في التأني السلامة». وهم أشخاص يتسمون بالتفكير العميق والتريث لدراسة الموقف من جميع الزوايا وجميع الاحتمالات قبل اتخاذ أية خطوة. وهم يفضلون الجلوس في المقعد الخلفي في الاجتماعات والمناقشات. ويستمتعون بمشاهدة وملاحظة الآخرين وهم يفعلون. ويستمعون جيدًا للآخرين لتحديد مسار النقاش قبل الإدلاء بآرائهم. وهؤلاء يفضلون ألا يكونوا مركز الضوء وتوحي هيئتهم بالرزانة وهدوء الأعصاب وإلى حد ما، عدم الإندماج والتحفظ. وعندما يقومون باتخاذ قرار بالفعل فأن ذلك يكون نتيجة لإحساسهم بأنهم قد أخذوا كل النقاط في الاعتبار.

النظريون:

يقوم النظريون بتكييف ودمج ملاحظاتهم لتكوين نظريات سليمة منطقيًا. فهم يفكرون في المشكلة

بأسلوب الترتيب المنطقي الرأسي - خطوة. ثم يقومون باستيعاب الحقائق المتباينة داخل نظريات متماسكة وهم يميلون إلى طلب الكمال، فلا يهدأ لهم بال حتى يكون كل شيء مترابط منطقيًا ومتفق مع منهجهم العقلاني وهؤلاء الأشخاص يحبون التحليل ثم التركيب. وهم يهتمون بالافتراضات والأسس ونماذج النظريات والتفكير النظامي. وفلسفتهم تقدر العقلانية والمنطق. «هذا منطقي، إذا هو جيد!» ومن الأسئلة التي كثيرًا ما يسألونها: «هل هذا مفهوم؟ أو هل هذا معقول؟» «كيف يرتبط هذا بذلك؟» - «ما هي المفترضات الأساسية؟» وهم يميلون لأن يكونوا مستقلين غير متحيزين ومحللين ومؤمنين بالموضوعية العقلانية مفضلين ذلك عن كل ما هو غامض وغير موضوعي. هذا وتكون طريقتهم دائمًا في تناول أي مشكلة من منطلق منطقي. هذا هو تكوينهم العقلي ويرفضون بصرامة أي شيء لا يتناسب معه. فهم يفضلون الحد الأقصى من اليقين ولا يرتاحون للأحكام غير الموضوعية والتفكير الجانبي والغموض.

البراجماتيون (المخططون - المهتمون بالنتائج):

يهتم البراجماتيون بوضع الأفكار والملاحظات والنظريات موضع التجربة لمعرفة إمكانية تنفيذها فعليًا فهم يبحثون بإيجابية عن الأفكار الجديدة لانتهاز أول فرصة لتجربتها وتطبيقها بعدة طرق. وهذا النوع من الناس الذين يعودون من دورات الإدارة وهم مليئون بأفكار جديدة يريدون تجربتها عمليًا. فهم يميلون إلى التنفيذ بسرعة وبثقة للأفكار التي تجذبهم. وهم لا يحبون «اللف والدوران» - أي يحبون الدخول في صلب الموضوع. ويضيقون ذرعًا بالتفكير في الموضوعات المركبة وبالمناقشات غير المجدية. فهم في الأساس أناس عمليون واقعيون يحبون اتخاذ القرارات العملية وحل المشاكل. وهم يتعاملون مع المشاكل والفرص على أنها تحدي وتتلخص فلسفتهم في: «هناك دائمًا طريقة أفضل» - إذا نفعت من خلال التجربة إذًا هي جيدة.

1-7-9- وبسبب اختلاف أساليبنا المفضلة في التعلم، لذا فكل منا يتعلم بطرق مختلفة. انظر طرق التعلم فيما يلي وفكر أيهما تتفق مع ما تفضله:

الفعاليون يتعلمون أفضل عندما:

* تكون هناك تجارب/ مشكلات/ وفرص مناسبة لكي يتعلموا منها.
* يستطيعوا أن يستغرقوا تمامًا في مهام تنافسية مثل الألعاب والتمثيليات.
* تتسلط عليهم الأضواء.
* يواجهون بتحد مثير.

المتأملون يتعلمون أفضل عندما

- يشجعون على المشاهدة/ التفكير والتأمل في الاحتمالات.

- يتاح لهم الوقت الكافي للتفكير والتأمل قبل التعليق.
- عندما تتاح لهم الفرصة لمراجعة كل النقاط التي تعلموها والتأكد منها.
- يمكنهم التوصل إلى قرارات دون ضغوط أو مواعيد نهائية.

النظريون يتعلمون أفضل عندما:

- يكون لديهم الوقت لاكتشاف العلاقات بين الأفكار والأحداث والمواقف المختلفة بأسلوب منهجي.
- تتضح لهم كل التركيبات والأغراض.
- يكونوا قادرين على التساؤل في الافتراضات الجوهرية.
- يواجهون بضغط لاستغلال اقصي طاقاتهم الفكرية.

البرجماتيون يتعلمون أفضل عندما:

- يكون هناك ارتباط واضح بين الموضوع وبين عملهم أو مشكلاتهم الحالية.
- يعرض عليهم طرق وأساليب يمكنهم تطبيقها فورًا.
- تتاح لهم الفرصة للتدريب والممارسة والتطبيق في وجود توجيه وإشراف وتغذية راجعة من خبير متخصص.
- يتمكنون من التركيز على موضوعات عملية بدلاً من النظريات.

1-7-10- **ضع في اعتبارك الأساليب المختلفة في التعلم:**

بما أننا جميعًا نختلف في أساليبنا المفضلة وتوقعاتنا من التعلم، لذا يجب علينا كمديرين أن لا نعتمد على طريقة واحدة فقط لمساعدتنا ومساعدة مرؤوسينا على التعلم. من الطبيعي أن يميل المرء إلى اختيار الطريقة التي تروق لأسلوبه الخاص في التعلم. فالبرجماتيون مثلاً سيبحثون عن طرق نموذجية وأساليب وعمليات وحلول، بينما سيعطي المتأملون وقتًا كبيرًا للتفكير بلا ضغوط ويلجأون لأسلوب المرافقة والمشاهدة لشخص آخر كأفضل طريقة للتعليم.

سواء في المواقف الإدارية أو في الدورات التدريبي ة أو في فصول محو الأمية، يجب أن نضع في الاعتبار ونشجع استخدام كل اساليب التعلم وبالتالي نقوم بتنويع المناهج والطرق والأنشطة وطرق المساعدة على التعلم حتى نحفز ونساعد المرؤوسين أو المتدربين أو الدارسين على التعلم والنمو.

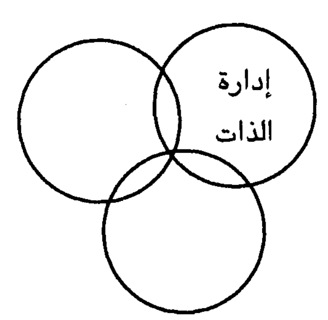
1-7-11- **التنوع والتنمية الشخصية**

ونحن لسنا بثابتين في أساليبنا في التعلم. إذ أننا بإمكاننا أن نتطور ونتغير فنصبح أكثر مرونة

عند التعلم وأكثر قدرة على التكيف واستغلال الفرص المتاحة للتعلم. بإمكاننا أن نقوي قدرتنا على الأنشطة المستمرة حتى نستطيع أن نتكيف مع كبر السن والأعمال المتكررة المملة أو التغير الدائم. انظر إلى نقاط ضعفك وحاول أن تعالجها حتى تصبح انسانًا يتعلم باستمرار من كل الأحداث المحيطة به.

نحن أيضًا نتصرف بأساليب مختلفة باختلاف المجموعة التي نعمل معها أو المهام التي نقوم بها، فعلى سبيل المثال، إذا كنا في مجموعة لتعلم بعض المهارات سوف نتطلب سيطرة وتحكم أقل عما سنتطلبه لو كنا في مجموعة لاكتساب المعرفة. وإذا كنا في مجموعة من كبار العاملين، سوف نحب أن نكون مسيطرين على الأمور وغير مهددين بمهام أو اشياء غير متوقعة. وإذا كان سننا فوق الـ55 مثلاً فبطبيعة الحال لن نرحب بالأعمال التي تتميز بضبط الوقت والمواعيد النهائية. إذا كان رؤساؤنا في المجموعة نفسها معنا لن نتمكن من التعبير عن آرائنا بحرية. وسوف ننظر أكثر في موضوع السلوك داخل الجماعة في وقت لاحق. أما الآن فلنستمتع بالتجربة!

الوحدة الثانية: كيف تنظم نفسك؟



تناولت الوحدة الأولى موضوع معرفة نفسك والآخرين الذين تعمل معهم، وكان التركيز على التعلم وكيف يمكن أن يساعدنا كمديرين ويساعد زملاءنا كعاملين.

أما هذه الوحدة فتركز على كيفية تنظيم نفسك من خلال:

* توضيح مهام وظيفتك.
* عمل أولويات لمهام عملك.
* التحكم في العمل الورقي/ والمحادثات التليفونية.
* إدارة الوقت والمواعيد النهائية.
* تفويض المهام بفاعلية.
* استخلاص المعلومات من نفسك لمراجعة عملك.

1-2 توضيح أدوار ومهام وظيفتك

2-1-1- هل تعلم ما يجب أن تقوم به في وظيفتك؟

بمعنى آخر هل لديك

* بطاقة توطيف وظيفي.

* قائمة بالأدوار والأعمال الموكلة إليك؟

2-1-2- هل لديك صورة واضحة عن مسؤولياتك؟

* مهامك اليومية؟

* مهامك الأسبوعية/ الشهرية/ السنوية؟

2-1-3- هل لديك صورة واضحة عن سلطتك؟

* من هو رئيسك المباشر؟

* من هو مرؤوسك؟

* من له أن يكلفك بعمل ما؟

* ما القرارات التي يمكنك أن تأخذها؟

* لمن يمكنك أن تفوض المهام والسلطة؟

2-1-4- هل لديك صورة واضحة عن الإطار الذي تعمل فيه؟

* هل لديك صورة من الهيكل الإداري للهيئة؟

* هل هناك خطة لها أهداف محددة وأهداف عامة؟

* هل تعمل من خلال فريق/ وحدة/ قسم؟

2-1-5- والآن وقد عرفت ما المطلوب منك، مع من تقوم بهذا العمل. أين يكمن دورك وموقعك. هل أنت واثق من الطريقة التي تؤدي بها عملك؟

هذا ما سوف تساعدك عليه هذه الوحدة:

2-2- تنظيم عملك اليومي

2-2-1 قائمة الأعمال:

اكتب قائمة بكل الأعمال التي يجب أن تقوم بها اليوم. ولكن قسمها إلى مجموعتين:

مهام تتطلب فعل	مهام تتطلب رد فعل
● هي التي تعزز وظيفتك وتنميتها ● هي التي تساعد مرؤوسيك	● هي التي يبادر بها الآخرون ● هي التي تساعد على وجود علاقات طيبة

2-2-2- عمل أولويات:

بعد ذلك، ضعهم في قائمة واحدة، (أو فقط أَعطهم أرقامًا) على اساس أولوياتهم عندك.

ويمكنك أن تحدد أولوياتك بأن تسأل نفسك ثلاثة اسئلة.

* هل هذه المهمة ذات أهمية لعملي؟

* هل هي عاجلة بالنسبة لي؟

* هل هي عاجلة أم هامة بالنسبة لشخص اخر؟

2-2-3- بعد أن تقرر ما هو:

أ- هام

ب- عاجل

جـ- عاجل وهام.

سوف يمكنك أن تنظم وتدير معظم وقت عملك لهذا اليوم:

يمكن أن تقسم اليوم كالجدول التالي:

1- المهام العاجلة والسهلة.

2- المهام العاجلة الهامة.

3- باقي مهامك التي تتطلب فعل.

4- المهام المتبقية التي تتطلب رد فعل.

5- مساحة من الوقت للتعامل مع المهام الغير متوقعة التي تتطلب رد فعل.

6- وقت للتفكير والتخطيط.

1- مهام عاجلة/ سهلة.

2- عاجلة/ هامة.

3- مهام تتطلب فعل.

4- مهام تتطلب رد فعل.

5- التحدث إلى العاملين

6- المهام الغير متوقعة.

7- تفكير/ تخطيط.

8- تلخيص مراجعة ما تم انجازه من عمل.

اجعل هذه القائمة أمام عينيك.

* إذا كانت هناك مهمة هامة وكبيرة، ربما كان من الأفضل أن تقسمها إلى مهام أصغر بحيث تستطيع أن تنجزها خطوة خطوة. (انظر 2-3).

2-2-4- التحكم في العمل الورقي (1)

تستطيع أيضًا أن ترتب ملف الوارد إليك حسب الأولوية.

تعامل مع الورق الوارد إليك مباشرة فقسمه كالتالي:

أ- يتطلب الفعل الآن.

ب- للعلم/ للإحاطة/ للإشارة أو للعرض.

جـ- يتطلب الفعل سريعًا.

د- للتخلص منه في سلة المهملات الآن.

أ- بالنسبة للأوراق التي تتطلب الفعل الآن، راجعها مرة أخرى لتقرر هل تقوم بها بنفسك أم يمكن أن يقوم بها شخص آخر (انظر التفويض 2-3-6 لاحقًا).

ب- بالنسبة لمجموعة «للعلم/ للإحاطة أو للعرض»، ضعها في مكان ظاهر أو ضعها في الملف المناسب.

جـ- أما التي تتطلب الفعل سريعًا. تبين إذا كان هناك أي تواريخ لمواعيد نهائية ودونها في مفكرتك أو في قائمة الأعمال. إذا كانت مهمة كبيرة كتقرير مثلاً، قسمها إلى مهام أصغر وجدولها للتنفيذ خلال بضعة أيام.

د- تخلص من الأوراق التي لا فائدة ولا حاجة لها فورًا ليعاد تصنيعها واستخدامها في شيء نافع.

* راجع يومك

في نهاية اليوم استرجع ما تم في هذا اليوم وانظر إلى قائمة أعمالك لتحدد.

* ماالذي تم انجازه؟
* ما الذي لم يتم؟
* ما الذي يجب أن يؤجل لليوم التالي؟
* ما المواعيد النهائية القادمة؟

وفي ذلك الحين ستكون مستعدًا لاستقبال يوم آخر.

2-3- إدارة الوقت والمواعيد النهائية:

2-3-1- لقد رأينا أن العمل بفاعلية يتطلب:

- أن يكون لديك صورة واضحة عمّا تقوم به.
- أن تتعامل مع الأعمال على أساس الأولوية.
- أن تلتزم بخطتك اليومية أو قائمة أعمالك.
- أن تأخذ وقتًا للتفكير والتأمل والتخطيط للأمام

2-3-2 خطط وقتك مسبقًا:

* حدد مهامك الأسبوعية/ الشهرية/ السنوية ورتبها حسب الأولوية وفقًا لعاجليتها وأهميتها.

* لاحظ وجود أي مواعيد نهائية في مفكرتك وخطط وقتك بدءًا منها (أي للخلف) جاعلاً هناك مساحات من الوقت خالية للقيام بالأعمال الضرورية. ثم اضف «واحات» من الأيام تبقى خالية حتى يمكنك أن تلحق بالأعمال المتأخرة أو تتعامل مع الأعمال المتأخرة أو تتعامل مع الأعمال الطارئة والأحداث الغير متوقعة (مثل الترجمة والطباعة).

قد يكون من المفيد لك أن تكتب كل المواعيد النهائية الرئيسية والمهام والوقت المخصص لها على نتيجة الحائط بحيث تكون مرئية لك وللآخرين. وهكذا تستطيع أن تخطط اسبوعيًا باستخدام النتيجة كإطار كبير تشير إليه، وتخطط يومًا بيوم مشيرًا إلى خطتك الأسبوعية ونتيجة الحائط.

2-3-3- خذ مواعيد مع نفسك في مفكرتك أو نتيجة الحائط. يجب أن تتيح بعض الوقت لعملك أنت ولتفكيرك. قم بالأعمال الهامة في الوقت الذي تكون فيه في أحسن حالاتك في هذا اليوم. قم بالتأشير على المهام والأعمال التي تنجز. ولا تجعل قائمة أعمالك اليومية طويلة أكثر من اللازم. حتى تستطيع أن تحرز تقدمًا وتشعر به. ولكن أيضًا لا تجعل هذه القائمة في رأسك!

2-3-4- حدد لنفسك أفضل الأوقات لإجراء المكالمات التليفونية/ ارسال فاكسات/ عمل صور/ استقبال الناس. واستغل نوافذ الفرص هذه. اجعل دائمًا مساحة من الوقت في اليوم للتعامل مع الأمور الغير متوقعة.

2-3-5- إذا كان من صميم وظيفتك أن تتعامل مع معطلات العمل. فافعل ذلك. أما إذا كان الأمر غير ذلك، إذا فلا تسمح لمقاطعة عملك وتعطيله. اعلن عن الأوقات التي ستكون فيها غير مشغول والأوقات التي ستكون فيها مشغولاً والأوقات التي ستكون فيها غير متواجد. إذا كان عندك

سكرتارية، اطلب منهم وقف المكالمات أو الزيارات إذا كانت دون ميعاد سابق. اطلب منهم معرفة الغرض من المكالمة وموضوعها واخبار المتحدث بالوقت الذي ستكون فيه متواجدًا للرد عليها أو معاودة الاتصال به.

6-3-2- التفويض:

التفويض هو أن توكل شخصًا آخر بانجاز المهمة - سواء كان هذا الشخص «أعلى» منك أو زميل «مساوى» لك أو يعمل تحت رئاستك.

* وعند التفويض فإنك تفوض المهمة ولكن لا تفوض المسؤولية فأنت المسؤول عن نتائجها حتى إذا قام بها شخص آخر.

* أهم شيء في التفويض هو أن تتأكد أن الشخص الذي تفوض له هذه المهمة قادر على أن يقوم بها قبل أن تعطيها له. إذا كان يستطيع فيجب أن توجهه أو تدربه حتى يستطيع فيجب أن توجهه أو تدربه حتى يستطيع أن يقوم بها.

القواعد الأساسية للتفويض:

1- تأكد أن الشخص الذي تفوض إليه المهمة يستطيع القيام بها.

2- تأكد أن لديه الوقت للقيام بها!

3- اجعل تعليمات وتوجيهاتك واضحة وكاملة، ثم تأكد أنه فهمها جيدًا.

4- وضح له انك سوف تراجع أداء المهمة واتفق معه على الوقت الذي ستفعل فيه ذلك (ولا تتدخل في أي وقت آخر).

5- حدد معه ميعاد للانتهاء منها.

6- تأكد من انك ستكون متواجدًا للتعامل مع أي مشكلة تطرأ.

* تذكر أن التفويض إذا ما أحسن الإعداد له، يعتبر من أفضل الوسائل لتنمية العاملين معك وتطوير أدائهم وإعطائهم مهارات جديدة.

* من المفيد أن تكتب ورقة بالمهمة المحددة حتى تستطيع مراجعتها فيما بعد على أن توضح النقاط التالية:

* ما طلبت أن يتم.

* متى ستراجع سير العمل؟

* متى يجب أن ينتهي العمل فيه؟

وتذكر أن تشكر من تفوض له عملاً ما وتمدحه على حسن أدائه.

2-3-7- تنظيم استخدام الهاتف:

يمكنك أن تحسن الاستفادة من وقتك، إذا خططت لمكالماتك الهاتفية اعمل لنفسك ورقة بها برنامج لمكالماتك اليومية. على سبيل المثال:

1- أي معلومات تحتاجها قبل إجراء المكالمة.

2- الغرض من المكالمة/ النتائج التي تريدها.

3- ادخل في لب الموضوع في أسرع وقت بعد التحية والمجاملات اللازمة.

4- النقاط الأساسية وأي ملاحظات.

5 - أي ارقام هامة/ اسماء/ مواعيد (تأكد من كل ذلك لتوخي الدقة)

* إذا كنت لا تريد أن يقاطعك شيء أو يعطلك عن العمل، يمكنك أن تطلب من أحد زملائكم استقبال مكالماتك الهاتفية.

* اطلب منه أن يسجل اسم المتحدث، والجهة ورقم الهاتف، والرقم الداخلي والغرض من المكالمة.

* اعط زميلك السلطة أن يأخذ بعض القرارات بالنيابة عنك - مثلاً الوقت الذي ستعاود فيه الاتصال به.

* إذا رن الهاتف وانت منهمك في عمل ما، اكتب لنفسك ما كنت ستقوم بعمله قبل أن ترد على الهاتف. وبعد انتهاء المكالمة يمكنك مواصلة العمل دون أن يضيع منك الخيط وتنسى ما كنت بصدد عمله.

2-4- القرارات

فيما يلي بعض المواقف النمطية وبعض الحلول المفترضة لمعالجتها. ويمكنك أن تقرر أي من هذه الحلول يناسبك:

وجه المشكلة	الحل الممكن
1- الأعمال تتراكم.	* صنف الأعمال حسب الأولوية. * خطط/ اعمل موازنة لوقتك. * فوض. * الجأ إلى مديرك للمساعدة

2- هناك أشياء كثيرة جدًا يجب أن تقوم بها بنفسك.	* تأكد مما هو مطلوب منك بالتحديد وإذا كان بعض منه يمكن ألا تقوم به بنفسك. * قم بشيء واحد فى الوقت الواحد. * بسط المهام الكبيرة إلى مهام أبسط صغيرة * قل «لا» * الجأ إلى مديرك للمساعدة
3- هناك مهام معينة تكره أن تقوم بها	* فكر فى فوائد الانتهاء منها قبل المهام الأخرى. * حاول أن تستبدلهم بأعمال تشعرك بالرضا. * كن متفوقًا في أداء هذه المهام بالذات.
4- لا يوجد وقت للتفكير أو التخطيط.	* ضع جانبًا مساحة من الوقت للتفكير. * استخدم «أدوات التفكير». * اجعل عقلك الغير واعى يقوم بالتخطيط.
5- تزايد كم الخطابات والمذكرات.	* اكتب على الخطاب أو المذكرة عبارات مثل «نعم» «لا» أو «دعنا نتناقش فى هذا» ثم اعدها للراسل. * استخدم الهاتف.
6- هناك مقاطعات مستمرة تعطلك عن العمل.	* اكتب على الخطاب ثم صوره وابعث بصورة للراسل. * استعن بسكرتيرة/ زميل/ رسائل مسجلة على الهاتف للتحكم فى توافد الناس أو المكالمات إليك. * اعط وعودًا بمقابلتهم فى وقت لاحق. * ضع نظامًا لتحديد المواعيد.
7- تراكم العمل الورقي بالرغم مما تبذله من جهد.	* صنف الأوراق حسب ما تتطلبه من إجراء ثم جدولها. * فوض. * اعمل بعد مواعيد العمل ثم خذ أجازة بدل وقت زائد فيما بعد.
8- لا مجال للراحة أو الاسترخاء.	* خطط لبعض الأجازات للقاءات الاجتماعية والتزم بها. * قرر ألا تأخذ معك عمل للمنزل. * ركز على الأشياء التي تبعث على الرضا والسرور في حياتك.

2-5- التعامل مع العمل الورقي(2)

2-5-1 كما رأينا في الجزء رقم (2-2-4) يجب أن تضع أولويات لعملك الورقي ومع ذلك، فإنك، مع الممارسة سوف تتمكن من التعامل مع معظم العمل الورقي مرة واحدة فقط لو كانت المهمة المطلوبة عاجلة ولكن سهلة: مثلاً.

* تحتاج لرد «بنعم أو بلا» أو الموافقة.

* تخبرك بميعاد اجتماع.

* أن تكون لديك الإجابة عليها دون الرجوع إلى الملفات أو شخص آخر، فتتعامل معها في الحال.

* الا يحتاج الأمر أي أن تكتب «نعم» أو «لا» أو الرد على الخطاب أو المذكرة نفسها (وتأخذ منها صورة للرجوع إليها إذا احتاج الأمر) ثم تعيدها للراسل.

* لا تخلق لنفسك أو للآخرين عملاً زائدًا بكتابة خطاب كامل، ثم نسخه على الآلة الكاتبة أو الكمبيوتر ثم إرساله. إذا كان من الضروري أن تكتب خطابًا، استخدم فقرات وصيغ روتينية لكتابة الخطابات أن أمكن.

* يمكنك أيضًا استخدام قطع ورق صغيرة أو (Post-its) لكتابة ملاحظات مختصرة للإجابة على خطاب أو مذكرة وتلصقها على الجواب نفسه مما سيساعدك على الرد بسرعة دون اللجوء إلى الآلة الكاتبة وما شابه.

2-5-2- القراءة الفعالة:

إذا كان ما تقرأه تقريرًا مثلاً ابحث عن الملخص وحدد الإجراءات التي تهمك فقد لا تحتاج دائمًا لقراءة التقرير كله.

ويمكنك استخدام الطريقة نفسها مع المقالات أو الكتب. ابحث عن الملخص. أو الفهرس أو حتى العناوين الرئيسية لمساعدتك على تحديد الأجزاء الهامة بالنسبة لك.

2-5-3 إذا كنت مضطرًا ان تقرأ أي مستند بأكمله، من المفيد أن تكون لديك فكرة واضحة عن الغرض أو النتائج التي تتطلبها من قراءة هذا المستند. على سبيل المثال: هل يجب عليك أن:

* تقوم بتلخيص التقرير.

* تجد إجابات لبعض الاسئلة.

* تبحث عن مضمون متعلق بعملك.

* تحدد الأجزاء المحذوفة أو التي يجب أن تحذف... إلخ.

حيث أنه إذا كان لديك فكرة واضحة عن النتائج المطلوبة (ملخص/ إجابات/ اشارات هامة/ الأجزاء المحذوفة) سوف يساعدك على تركيز جهدك والحد من الوقت المبذول.

2-5-4- حقق مع ملفاتك، بأن تسأل نفسك الاسئلة الآتية:

* ماذا يحدث لو لم يوجد هذا الملف؟

* هل أنا الشخص الوحيد الذي لديه هذه المعلومات؟

* هل احتاج فعلاً لهذه المعلومات؟

فبضعة ملفات كبيرة أفضل من كمية كبيرة من الملفات الصغيرة. إذا كان هناك ملفًا لم يستخدم لفترة طويله، تخلص منه. راجع ملفاتك كل بضعة أشهر وصنفهم.

فإذا تمكنت من العمل بذكاء أكثر سوف لا تحتاج لأن تبذل جهدًا أكبر.

2-6- استخلاص المعلومات من نفسك لمراجعة عملك:

2-6-1- لقد رأينا في الوحدة الأولى أهمية التأمل في الخبرة العملية وأن نتعلم من تجاربنا وأن نستخدم ما تعلمناه في تحسين تجاربنا القادمة.

ففي نهاية يوم عمل، عادة ما نود أن نسرع بالإنصراف قبل ازدحام المرور حتى نعود إلى بيوتنا بسرعة. على أن الأمر يستحق أن نأخذ بضع دقائق قبل الانصراف لمراجعة ما تم عمله في هذا اليوم حتى ندرك ما تعلمناه فيه ونغادر العمل ونحن متأهبين لليوم التالي.

2-6-2- واستخلاص المعلومات يمكن أن تقوم به بمفردك مع نفسك أو مع زملاء لك. عد بتفكيرك للوراء مستخدمًا اسئلة كالتالية لتنشيط ذهنك:

* ما الذي تم عمله اليوم بنجاح؟

* لماذا؟

* ما الذي كان يمكن أن يتم بصورة أفضل؟

* كيف؟

* ماالذي كان غير متوقع؟

* هل كان يتسم بنمط معين؟ هل استطيع/ نستطيع أن اتعلم/ نتعلم منه شيئًا جديدًا؟

* من الشخص الذي يجب أن أعطيه تغذية راجعة؟ رئيس/ مرؤوسين/ آخرون؟

* هل هناك آية مواعيد نهائية قريبة؟

* ما الذي يجب أن أعرفه/ أقوم به غداً؟

بعد أن يتم استخلاص المعلومات تستطيع أن تعود آلي بيتك خالي الذهن مستريح البال وتنسى العمل ومشاكله حتى اليوم التالي.

الوحدة الثالثة: إدارة الآخرين وأساليب الإدارة:

3-0 تقاليد وثقافات مختلفة:

3-1-1 تختلف المجتمعات باختلاف تقاليدها وثقافاتها في طرق إدارة الآخرين وتحقيق النتائج. وفي داخل المجتمع الواحد أيضًا، قد تختلف المؤسسات المختلفة في أساليب الإدارة المتبعة: فمثلاً في الجيش سوف يكون للإنضباط والالتزام بنظام صارم أهمية أكبر عما هو الحال في جامعة مثلاً أو أي منظمة تطوعية.

ووراء هذه الأساليب المختلفة، يوجد افتراضات ومفاهيم مختلفة عن الطبيعة الإنسانية مثلاً:

أ- أن البشر بالطبيعة غير جديرين بالثقة وأنانيون ومتمردون ويجب السيطرة عليهم بالقوانين والسلطة والانضباط.

ب- أن البشر بالطبيعة حريصون ولديهم احساس بالمسؤولية إذا توفرت الظروف الملائمة. فهم يبذلون اقصى جهدهم من أجل من يكنون له الاحترام. وهم إذ يقومون بالسيطرة على أنفسهم وتنظيمها على الالتزام فإن ذلك يرجع إلى اهتمامهم بالآخرين وبما يؤمنون به.

جـ- ان الناس ليسو طيبون ولا أشرار بالفطرة فهم كائنات ذات حس وإدراك ودرجة عالية من العقلانية. وهم يسعون إلى التحكم في حياتهم عن طريق التفكير المنطقي ودراسة عواقب أفعالهم.

وقد تستطيع انت أن تضيف معتقدات أخرى وافتراضات أخرى عن الطبيعة البشرية من واقع مجتمعك الخاص. على أنه مهما اختلفت هذه الافتراضات إلا أن معظمها يقوم على أفكار تتعلق بـ:

* ما يدفعنا .... مثلاً

الطمع

المتعة

القوة.... الخ

* ما نسعى إليه...................... مثلاً	المركز أو المكانة الأمان الهيمنة.. الخ
* ماذا نكون .... مثلاً	طيبون أشرار محايدون.. الخ
* ما نحتاجه لنعيش ونعمل معًا .... مثلاً	التحضر السيطرة التقدير الحوافز.. الخ

3-1-2 ومما يؤثر أيضًا على أسلوب الإدارة، الغرض أو الرسالة التي قامت من أجلها الهيئة أو المنظمة. فإذا كان الغرض من هيئة ما هو إقامة العدل فإن مثل هذه الهيئة تحتاج إلى خطوط إرشادية لتسيير العمل مع وجود اعتماد كبير على الأمانة الشخصية والقدرة على الحكم السليم. أما إذا كان الغرض هو الأمن، فإننا في هذه الحالة نحتاج إلى تعليمات وقوانين مع وجود اعتماد كبير هذه المرة على الشجاعة والانضباط.

3-1-2 وهناك عامل آخر وهو حجم المنظمة أو الهيئة. فالهيئة الصغيرة تستطيع أن تعمل بنجاح وسهولة إذا توفرت بها روح الفريق وتوفرت القيادة الذاتية لدى أفرادها . أما الهيئات الكبيرة الحجم فتحتاج إلى وجود هيكل إداري واضح وتسلسل هرمي للسلطة وبالتالي الخضوع أكثر للوائح والقوانين والنظام والسياسات العامة. وفي بعض الأحيان تلجأ هيئات كبيرة، حتى تتمتع بالمرونة التي تتميز بها الهيئات الصغيرة، إلى الانقسام إلى وحدات أصغر بها فرق عمل وإدارة ذاتية.

3-1-4 والعامل الآخر هنا هو الأسلوب الشخصي في الإدارة الذي يتميز به كل مدير على حدة وقد يكون ذلك مزيج من الأسلوب السائد في الهيئة التي يعمل بها مع النزعة الرائجة في الإدارة مع معتقداته وميوله الفردية وأخيرًا ما هو مقبول لدى الأشخاص الذين يقوم بإدارتهم.

5-1-3 وكثير من كل تلك العوامل يتعلق بالقوة التي يضطلع بها الأفراد أو يظهرون الاضطلاع بها للتأثير على الآخرين، على سبيل المثال:

قوة المكافأة وهي القدرة على العطاء أو العمل على منح الآخرين مكافآت مادية مثل النقود أو أدبية كالترفيه أو الخدمات أو الامتيازات ويتمتع بهذه القوة الأثرياء وذوو المكانة المؤثرة اجتماعياً.

* قوة الثواب والعقاب (التحكم في المصير) وتمارس عادة في صورة وعود أو تهديدات أو جزاءات أو حرمان الآخرين مما يحتاجونه أو يسعون إليه. ويقترن استخدام هذه القوة مع محاولة الحصول على خضوع وامتثال الآخرين ولكنه قد يؤدى ايضًا إلى المقاومة والتمرد.

* قوة المكانة أو المنصب أو القوة الشرعية - أو حقوق ممارسة السلطة بموجب المنصب أو المكانة - قد تكون هذه الحقوق اجتماعية - في اطار الدين مثلاً أو حقوق ثقافية (السن، الذكاء، الطبقة) أو حقوق ديمقراطية (عن طريق الانتخابات) - وغالبًا ما تزداد القوة ويزداد إذعان الآخرين واحترامهم كلما ارتفعت المكانه أو المنصب.

* ويرتبط بما سبق «قوة الجاذبية الشخصية» (الكاريزما) وهي رغبة الناس في ملازمة أو الانتساب إلى الشخصيات الهامة القوية والناس الذين يتمتعون بمراكز قوية يكسبون حب الآخرين وإعجابهم بسبب جاذبيتهم الشخصية (الكاريزما) أو شخصياتهم أو استقامتهم وأمانتهم. أي أن جاذبيتهم الشخصية تجعل الناس أكثر اعتمادًا عليهم.

* قوة الخبرة التخصصية وتقوم على المعرفة الخاصة أو المهارة أو الخبرة أو التخصص الذي يتميز به شخص معين في مجال ما. فبسبب هذه المعرفة والتخصص يكتسب الشخص المصداقية والاحترام. فالناس يرحبون بالاستماع للخبراء والتعلم منهم. وأحيانًا ما يعامل الخبراء باحترام حتى خارج نطاق تخصصهم وذلك لاعتقاد الناس أن لديهم الوسيلة للتوصل إلى المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الخبراء الآخرون.

* وهناك مصدر آخر للقوة وهو قوة الاتصالات، وهي في الواقع تستمد من قوة أشخاص آخرين فالشخصيات الهامة أو ذات النفوذ كثيرًا ما تضفي بعضًا من قوتها على من يرتبط بها (سواء كانت زوجة أو زوج أو مساعد أو سكرتير أو حتى أصدقاء) فتصبح لهم القوة والقدرة نفسها على التأثير.

وتختلف مظاهر مصادر القوة من مجتمع إلى آخر وثقافة إلى أخرى ومن فرد إلى آخر فبينما يتمتع البعض بمهارة في استخدام وممارسة قوتهم بذكاء - هناك البعض الآخر الذي يفتقر إلى هذه البراعة فيكون سلوكه فج وغير مؤثر.

2-3 وإلى جانب أساليب الإدارة، تختلف المجتمعات في أوجه أخرى كثيرة تؤثر على عالم العمل مثلاً:

* مدى حدة الفصل بين الحياة الشخصية والاجتماعية بكل التزاماتها وبين عالم العمل.

* المواقف المختلفة من الوقت/ العاجلية/ القضاء والقدر/ المستقبل.

* المواقف المختلفة من النوع والسن والفقر والعرق والدين.. إلخ.

* المواقف المختلفة من التنظيمات السرية والأمن الاجتماعى والانتماء السياسي.

1-2-3 ما هي العوامل التي تؤثر على «عالمك العملي» في مجتمعك؟

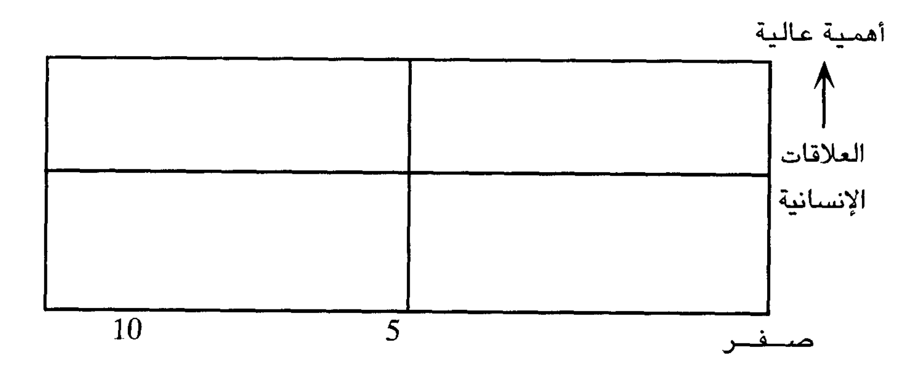
3-3 إطار عام لأساليب الإدارة ينطبق على جميع الحضارات:

هناك عاملان رئيسيان يتقاطعان فيشكلان كل أساليب الإدارة في جميع البلاد على اختلاف حضاراتها وهم:

الاهتمام بالحفاظ على العلاقات الانسانية الجيدة.

* الاهتمام بتحقيق النتائج

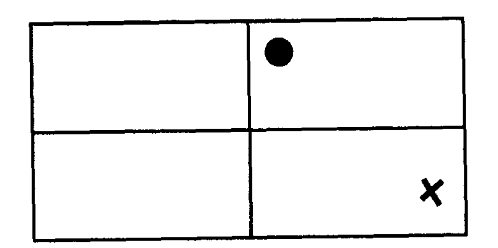
تخيل هذان النوعان من الاهتمام كما هما ممثلان في الشكل التالي:



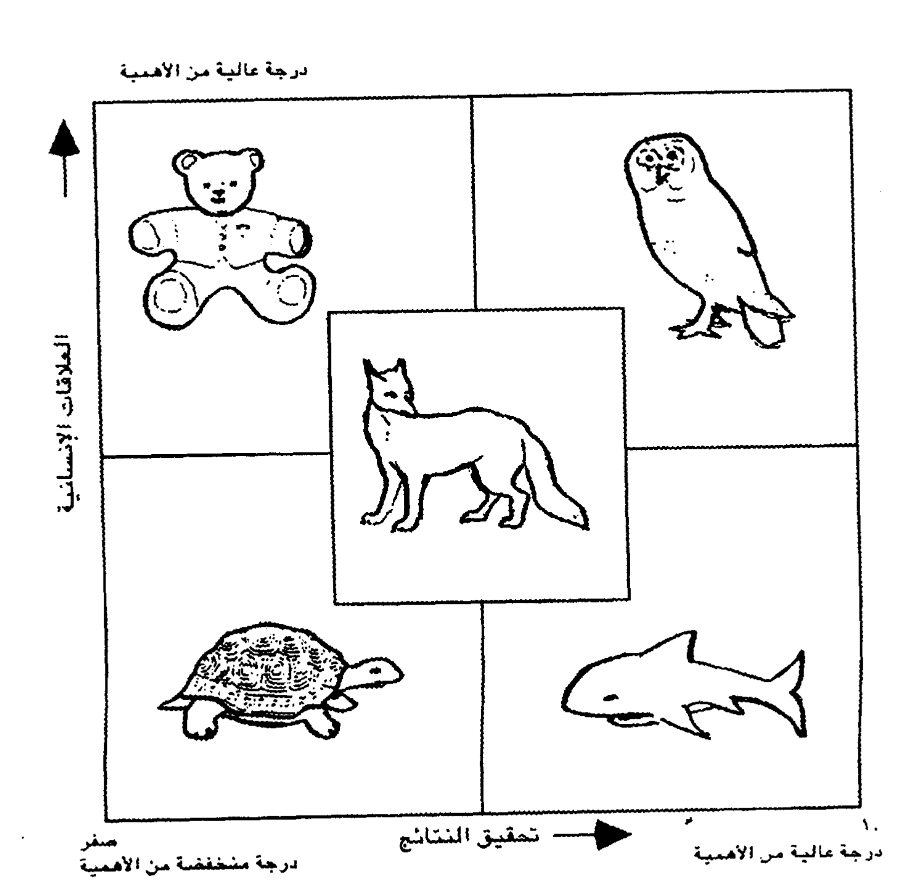
أ- انظر إلى الشكل السابق ثم اعط لنفسك درجة من حيث أهمية العلاقات الإنسانية بالنسبة لك (10-0).

ب- ثم اعط نفسك درجة من حيث أهمية تحقيق النتائج (صفر-10).

جـ- والآن حدد موقعك على الشكل كالمثال التالي: 7.8 (●)
(X) 9.3



1-3-3 يمكننا أن نرمز إلى تصورك لأسلوبك في الإدارة كما سترى الشكل التالي:



والآن انظر شرح الرموز المختلفة لأساليب الإدارة كما وردت في الجدول السابق:

1- **السلحفاة:**

(أهمية منخفضة للعلاقات/ أهمية منخفضة للنتائج).

ويتميز هذا النموذج بالحذر الشديد والانعزال، ويتجنب النزاع والخلافات ويتجنب أيضًا اتخاذ القرارات. وتكون النتيجة دائمًا مع هذا النموذج علاقة خاسرة لكلا الطرفين (انت تخسر - وهو يخسر).

2- **سمكة القرش:**

(أهمية منخفضة للعلاقات/ أهمية عالية للنتائج)

وبما أن للنتائج أهمية قصوى لدى هذا النموذج لذا فهم على استعداد للتضحية بالعلاقات من أجل تحقيق النتائج. وأصحاب هذا النموذج لا يهمهم رأي الآخرين بهم. ولا يهمهم أن يحبهم الناس أو يتقبلونهم فهم يفضلون أن تبنى علاقاتهم بالآخرين على مبدأ (أنا أكسب - هو يخسر).

3- **الدمية (الدبدوب):**

(أهمية عالية للعلاقات/ أهمية منخفضة للنتائج)

أصحاب هذا النموذج يهمهم دائمًا أن يحظوا بحب الآخرين وقبولهم. وهم يحاولون تجنب الخلافات كلما أمكن حيث أنها تؤثر على علاقاتهم بالآخرين وهؤلاء يقبلون أن تقوم علاقاتهم بالآخرين على مبدأ (أنا أخسر.. هو يكسب).

4- **الثعلب:**

(أهمية معتدلة للعلاقات/ أهمية معتدلة للنتائج)

مثل الثعلب، يسعى إلى الموازنة بين النتائج والعلاقات. فهم مستعدون في بعض الأحيان أن يتنازلوا عن تحقيق النتائج من أجل الحفاظ على العلاقة. وهم يفضلون أن تقوم علاقاتهم بالآخرين على مبدأ (أنا أكسب هو يكسب) وهم دائمًا يبحثون عن تحقيق نتائج معقولة مع الحفاظ على الاتفاق المتبادل.

5- **البومة:**

(أهمية عالية للعلاقات/ أهمية عالية للنتائج)

أن من ينطبق عليهم هذا النموذج يقدرون العلاقات والنتائج بدرجة عالية وينظرون إلى الخلافات على أنها تحديات يجب التغلب عليها لتحقيق حلول ترضى جميع الأطراف. وهم أيضًا يحبون

العلاقات القائمة على مبدأ (أنا أكسب هو يكسب) مع الاستعداد للمجازفة بتعريض أنفسهم للخسارة. وهم يحاولون استغلال الخلافات التي قد تنشأ كوسيلة لتقوية العلاقات.

4-3 إدارة الآخرين:

ربما كان ما يحفزك على العمل هو أيضًا ما يحفز العاملين لديك: ألا وهو التقدير ومراعاة المشاعر والظروف بالإضافة إلى التعليمات الواضحة والتغذية الراجعة البناءة وإتاحة الفرصة لتحسين الأداء. أما الخوف والإرهاب فيأتون بنتائج سلبية ولا يمتد تأثيرهم إلا لفترة محددة.

وفي معظم الحالات سوف يبذل الناس أقصى ما في وسعهم في العمل لإرضائك إذا ما شعروا أنك تعمل في صالحهم وتقدر ما يفعلونه من أجلك ومن أجل الهيئة.

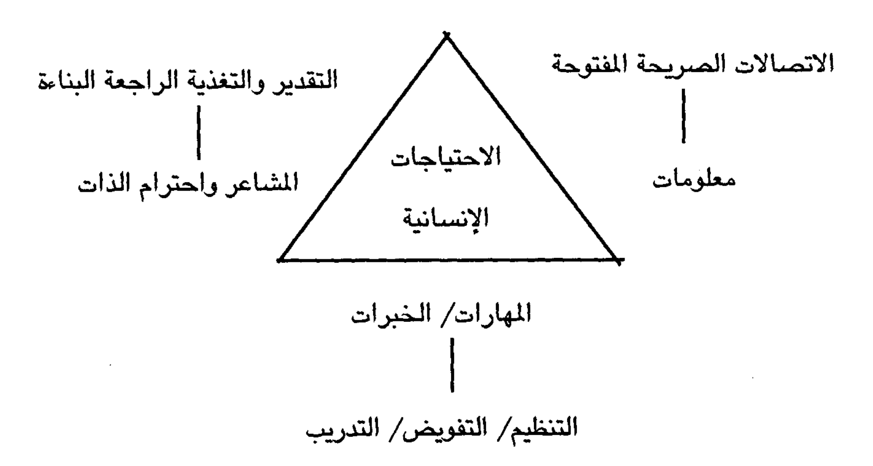
وبصفة عامة إن ما يحتاجه مرؤوسوك منك يتلخص في ثلاثة أشياء أساسية:

* المعلومات الواضحة.

* المراعاة والتقدير لمشاعرهم واحترامهم لذاتهم وظروفهم الخاصة.

* الفرصة لتنمية أنفسهم وتحسين أدائهم.

ويمكن أن نوضح استجابتك كمدير لاحتياجاتهم على النحو التالي:



3-4-1 في الوحدة الأولى (1-5-2) تكلمنا عن التغذية الراجعة البناءة وكيف يمكن أن تكون وسيلة لتنمية وتطوير نفسك. وفي هذه الوحدة سوف ننظر إليها كأداة لتقدير وتطوير أداء العاملين معك. إنك لا تحتاج دائمًا إلى مقابلة أو حوار رسمي لعمل ذلك: فإن مجرد كلمة: «جيد» أو «ممتاز» بإمكانها أن تعزز وتحفز على تحسن الآداء، ومن ناحية أخرى فإنه من الأفضل أن تسأل الموظف الذي

لا يحسن انجاز مهمة ما، عن كيفية أدائها بصورة أفضل، فإن ذلك التصرف يكون أكثر لباقة وفاعلية من أن توبخه على الملأ.

على قدر الإمكان، اختر طريق التنمية أولاً: إعط الآخرين الفرصة للتعلم من أخطائهم قبل أن تقفز إلى انتقادهم:

المرحلة الأولى:

دفعهم إلى تحمل المسؤولية

1- في اعتقادك كيف كان أداءك لهذه المهمة؟

....

2- ما هي الأجزاء/ الخطوات التي تمت بنجاح؟

....

3- ما الذي كان يمكن أن يتم بصورة أفضل؟

....

4- كيف؟

....

5- ما رأيك أن تعيد المحاولة إذًا؟

3-4-2 المرحلة الثانية: تحسين المستوى:

1- عندما تقوم بـ...... ألا حظ أنك .... (صف له تصرفه أو أسلوبه إلخ دون أن توجه له اللوم أو تطلق عليه أحكام)..

2- ما الذي يمكن أن تفعله لنحسن ذلك؟

(أود أن تفعل كذا مستقبلاً (حدد الفعل المطلوب) وسوف أراجعك فيما قمت به يوم (حدد له اليوم الذي ستراجع فيه ما قام به).

وأخيرًا وقبل أن تأخذ المسار الانضبطاي:

3-4-3 المرحلة الثالثة: النقد البناء:

1- عندما تقوم بـ..... ألاحظ أنك ..... (صف له تصرفه أو أسلوبه أو سلوكه إلخ.... دون أن توجه له اللوم أو تطلق عليه أحكام)

2- ما أود أن تفعله هو ..... (حدد له التصرف في التغيير في الأسلوب المطلوب وتوصل معه إلى اتفاق)

3- شجعه على الاستجابة لما طلبت منه وناقش معه (المزايا الإيجابية) للتغير المطلوب.

4- إذا لزم الأمر أذكر له النتائج السلبية لأدائه الغير مرضٍ ....

«إذا استمريت في عمل كذا .... سوف يحدث الآتى ......

5- إنه المناقشة بنغمة إيجابية: «أنا سعيد اننا اتفقنا على......» أو أني أكثر ارتياحًا الآن بعد أن تحدثنا واتفقنا على .....»

3-4-4 التنظيم/ التفويض/ التدريب:

أن المهارات الأكثر فائدة لك كمدير هي مهارات الاستماع والملاحظة فالاستماع للآخرين هو أقوى ما يشعرهم بتقديرك لهم واحترامك لوجهات نظرهم وملاحظتك لأدائهم سوف تساعدك على معرفة ما يمكن تحسينه في أدائهم. وهناك أدوات مفيدة لهم ولك في الوقت نفسه وهي:

* بطاقة توصيف وظيفي واضحة، تحدد لهم المهام والأدوار والمسؤوليات، والسلطات:

* هيكل تنظيمي دقيق يوضح لهم موقعهم فيه. ويبين من يرأس من:

* قائمة بالأعمال تعطي فكرة عن ترتيب الأعمال اليومية والأعمال ذات الأولوية اسبوعيًا وشهريًا بالإضافة إلى مخطط سنوي لمسار العمل.

ساعدهم على أن يساعدوا أنفسهم عن طريق تدريبهم على عمل مخطط سنوي جيد لمسار العمل، وتحديد الأولويات والتعامل مع المهام المختلفة بأسلوب منهجي وتشجيعهم على طلب المساعدة عند الحاجة إليها. اعرض عليهم رغبتك في متابعة أدائهم بطريقة لا تشعرهم بالضغط حتى لا يدفعهم ذلك إلى الوقوع في أخطاء.

ضع لهم أهداف قابلة التحقيق وذات نتائج واضحة ومحددة (انظر... لاحقًا) شجعهم على إجادة إدارة الوقت (انظر.. لاحقًا) أعطيهم تغذية راجعة بناءة..

وعندما يتقن العاملون معك مهامهم وادوراهم الأساسية ويتمكنوا منها، يمكنك عندئذ أن تبدأ في تدريبهم على مزيد من الأعمال واعدادهم لتفويض مزيد من المسؤوليات لهم. (انظر 2-3-6) بهذه الطريقة سوف تتيح لهم الفرصة للتطور في وظيفتهم وتوفر لهم شيئًا من التنوع في عملهم حتى يكون أكثر متعة وأقل رتابة وعلاوة على ذلك، تتيح لنفسك الوقت لإنجاز مهام أخرى والتعامل مع الأمور الطارئة.

إذاً يمكننا أن نلخص كل ذلك في النقاط التالية:

تنظيم الآخرين:

* ما هي الأعمال التي يجب أن تتم؟

* من سيقوم بماذا؟

* اعط خلفية عن هذه المهام لكل الأشخاص المعنيين حتى يلموا بها جميعًا.

* درب من يحتاج إلى تدريب قبل أن تكلفه بأداء المهمة.

* اتفق معهم على الأولويات والمواعيد النهائية والنتائج المرجوة.

* كن متواجدًا لتقديم النصيحة والتأكد من النقاط الرئيسية. قدم التغذية الراجعة عند الحاجة إليها.

تذكر يمكنك أن تفوض السلطة فقط ولا تفوض المسؤولية النهائية.

3-4-5 إدارة مقر العمل:

يجب أن يكون لديك فكرة عن الغرض والوسيلة أي ما هو الغرض الأساسي لوجود مكتبك؟

* هل هو مركز للتحكم والتنظيم لأعمال معينة؟ مثلاً.

* الحسابات وإصدار الفواتير.

* الدعاية والإعلام.

* تطوير المواد.. إلخ.

* هل يقدم خدمات لباقي العاملين في الهيئة؟ مثلاً:

* المراقبة والتحكم في الميزانية.

* كمبيوتر (ادخال وتحليل بيانات).

* معلومات وخدمات مكتبية.

* تدريب ... إلخ.

* ما هي توقعات عملائك مما يقدمه مكتبك لهم من خدمات؟

ماذا لديك من موارد؟

من حيث الأفراد:

* كيف تستغل وقتهم؟

* ما مدى استفادتك من قدراتهم وإمكانياتهم؟

* كيف يمكن أن تنميهم؟

من حيث المعدات:

* ما مدى فاعليتها؟

* هل يحسن استخدامها؟

* ما مدى سهولة صيانتها؟

* ماذا لديك من حلول بديلة (احتياطي)؟

من حيث المكان:

* كيف يمكن استغلاله بصورة أفضل؟

* كيف يمكن تحسينه بحيث يكون أكثر راحة للعاملين؟

من حيث الوقت:

* ما مدى سرعة انجاز المهام؟

* ماذا يمكن تحسينه؟

* من أين تنبع الصراعات والخلافات في القسم الخاص بك في الهيئة؟

مثلاً على:

* السلطة؟

* الأدوار؟

* المنصب أو المكان؟

* القيم؟

* الموارد؟

(انظر لاحقًا للتعامل مع المشكلات ......)

* هل تستطيع أن تحول الأهداف المكلف بها أنت إلى أهداف ومهام محددة للعاملين لديك؟

* هل تتفق معهم عند تحديد من من العاملين سوف يقوم بأي عمل؟

* هل تسجل ما اتفقتم عليه؟

* هل تتابع سير العمل اثناء تأدية المهام؟

* هل تشتركون معًا كجموعة في الخروج بأفكار جديدة؟ هل ترحب باقتراحاتهم؟

* هل توزع العمل على العاملين لديك بالعدل - سواء العمل الروتينى أو المهام الخاصة؟

* هل تختار من هو أكثر كفاءة لتكليفه بأداء العمل؟

ماذا لديك من ضوابط؟

- ما المقاييس التي تتحكم في عملك (الجودة/ الكم/ التكلفة/ الوقت/ التقديم أو طريقة العرض/ الأسلوب).

- ما هي أهدافك؟

- كيف تقيس الأداء؟

* **ما المكافآت التي تقدمها؟**

- كلمة شكر؟

- الإطراء والثناء على العمل الجيد وروح المبادرة؟

- المعاملة اللطيفة عمومًا.

- إبداء الاهتمام بالمشاكل الشخصية.

* **كيف تشعرهم بالمشاركة؟**

- توضيح الأمور لهم واعطائهم تغذية راجعة.

- حضور الاجتماعات.

- استشارتهم في الأفكار والآراء (واتصالات العمل؟)

- الاتفاق معًا على الأهداف.

* ما المساعدة التي تقدمها؟

* الاستماع لهم؟

* وضع قواعد اساسية للوقاية.

* توفير نص مكتوب للإجراءات المتبعة للتنفيذ.

* توفير تدريب تأهيلي للعاملين الجدد.

* عمل جلسات دورية لمراجعة الأداء لكل العاملين.

6-4-3 أسلوب في إدارة المكتب:

في بداية هذه الوحدة القينا نظرة على بعض القوى التي تؤثر على أساليب الإدارة. ووضحنا أن هناك نوعان من الاهتمام يتقاطعان في معظم الثقافات، وهما: الاهتمام بالنتائج والاهتمام بالآخرين. وعلى مستوى إدارة المكتب، يمكن أن نعبر عن ذلك على النحو التالي:

الاهتمام بالآخرين ↑		
	مطور	مدير
	بيروقراطي	أوتو قراطي (مستبد)

الاهتمام بالنتائج ←

فالبيروقراطي يهتم فقط بتنفيذ الإجراءات المتبعة واللوائح والروتين أما الأوتوقراطي وهو الحاكم المطلق المستبد - لا يهمه سوى تحقيق النتائج. هذا، ويهتم المطور أساسًا بالتنمية البشرية وتشجيع الناس على تقديم أفضل ما عندهم. ويهتم المدير بتحقيق النتائج عن طريق دفع العاملين على تقديم أفضل ما عندهم.

أن المدير الجيد يعمل على تنمية ثقة العاملين في أنفسهم وقدراتهم عن طريق منحهم الثقة والمشاركة والتغذية الراجعة البناءة والمسؤولية. هذا ويجب أن يسعى المدير الجيد إلى إثراء العمل من خلال التفويض والتدريب وتنمية الأداء وإعطاء المسؤولية وتقديم المكافآت المناسبة بقدر استطاعته.

ومن حيث تحقيق الأهداف هناك خمسة أساليب للتعامل مع العاملين لديك:

1- اسلوب الأمر: أي إعطاء الأوامر للآخرين لتنفيذ قراراتك.

2- اسلوب البائع (الاقناع): أي اقناع الآخرين أن قرارك هو القرار السليم.

3- اسلوب التشاور: حيث يرحب المدير بآراء واقتراحات الآخرين قبل اتخاذ القرار.

4- اسلوب المشاركة حيث يقوم المدير بعرض المشكلات وابعادها والظروف المحيطه بها ويشترك مع الآخرين في اتخاذ القرارات.

5- اسلوب التفويض: حيث يقوم العاملين بعملهم بحرية تامة في حدود مسؤولياتهم على أن يوفر لهم المدير المساندة والمساعدة.

وبالانتقال من 1 إلى 5 تنخفض درجة سلطة المدير تدريجيًا ولكن في الوقت نفسه سوف تنمو قدرة العاملين على تحمل المسؤولية وفرصتهم لتنمية قدراتهم.

فالأهداف الخاصة والعامة تكون قابلة للتحقيق أكثر إذا اشترك العاملون في تحديدها والموافقة عليها. وأيضًا إذا ترجمت إلى نتائج يمكن قياسها والتأشير عليها بأنها تمت. (انظر التخطيط... لاحقًا) فعلى سبيل المثال، من الأهداف الخاصة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار «زيادة عدد فصول محو الأمية في منطقة معينة».

وهناك صيغة لوضع الأهداف ويعبر عنها بالمصطلح الانجليزي SMART وهو مصطلح يرمز إلى الصفات الآتية:

Specific * محددة: كم فصل؟ أين؟

Measurable * قابلة للقياس: ما هو حجمها؟ ما هي مدتها؟ لأي المستويين؟

Achlevable * قابلة للتحقيق: نابعة من دراسة للسوق أم محض تخمين؟

Resourced * الموارد المتاحة؟ أفراد؟ مال؟ موارد؟

Timed * محددة بزمن: في خلال فترة مدتها...؟ على كم مرحلة؟

اشرك العاملين معك في الاتفاق على الأهداف وخطط العمل المطلوبة لتنفيذها:

خطط العمل:

ماذا يجب أن يتم؟

من سيقوم بماذا؟

كيف سيتم ذلك؟

كيف سيتم مراجعة ومتابعة التنفيذ

متى سيتم انجاز كل مرحلة؟

تأكد من * التوقيت

* الموارد المتاحة.

* المعوقات/ المشكلات/ المعطلات المحتملة.

* وجود حاجة للتعلم/ التدريب - وإذا كان متاح.

تفاوض مع العاملين للتوصل إلى اتفاقية.

* من سيقوم بماذا متى وكيف؟

* كيف ستعرف من قام بماذا ومتى؟

سجل ما تم الاتفاق عليه واعط صورة لكل الأشخاص المعنيين.

5-3 التعامل مع الأداء المقصر (الغير مرض):

3-5-1 إذا كنت مسؤولاً عن إدارة عدد كبير من العاملين فعادة ما ستواجهك المشكلات الآتية:

على سبيل المثال، سيكون منهم من هو:

* يقدم الأعذار دائمًا.

* لا يوفي بالمواعيد النهائية لإتمام الأعمال.

* يتسبب في المشكلات - لك وللآخرين.

* تنقصه المهارة - أو الأسلوب الصحيح - أو تحمل المسؤولية (لا يعتمد عليه).

* يأخذ الكثير من وقتك.

قد تناولنا حتى الآن كيفية التعامل مع مثل هؤلاء الأشخاص بطريقة بناءة. بإعطائهم تغذية راجعة بملاحظاتنا وتجنب إطلاق الأحكام أو العداء. وقد رأينا كيف يمكنك أن تأخذ المسار التنموى من خلال دفع العاملين على تحسين أدائهم. كما رأينا كيف نبدأ استخدام التوثيق إذا تبين لنا أن الأمر قد يحتاج إلى إجراء انضباطى أوتأديبى.

3-5-2 على أن هناك ثلاثة أنواع من الصعوبات:

تلك التي تتعلق بالمواقف العامة لبعض الناس.

* مثلاً هؤلاء الأشخاص دائمي الشكوى أو من الذين يسخرون دائمًا من أي نجاح أو انجاز أو من الذين يتصيدون الأخطاء للآخرين باستمرار. وغالبًا ما يفتقر مثل هؤلاء إلى الحماس أو الالتزام أو النشاط أو الطاقة في العمل.

2- تلك التي تتعلق بالمهارات:

* مثلاً هؤلاء الأشخاص الذين تنقصهم المهارات اللازمة أو لا يتمتعون بالقدرة على التمييز والحكم السليم على الأشياء. فقد يكون العمل أكثر من مقدراتهم، أو أن التغييرات قد جعلت مهاراتهم عتيقة أو متخلفة.

3- تلك التي تنتج عن سوء الإدارة

* مثلاً هؤلاء الذين لا يمثلون مشكلة كعاملين على الإطلاق فهؤلاء قد يبذلون أقصى طاقاتهم في العمل ويكونوا شديدي الالتزام - إلا أنهم مع ذلك قد يكونوا مشوشين أو مرتبكين في عملهم لأنهم ليس لديهم فكرة واضحة عما هو متوقع منهم أو بسبب نقص التوجيه من مديريهم. وقد يكون أدائهم دون المستوى بسبب سوء الإدارة.

أنه من المهم أن تفرق بين الأنواع المختلفة من قصور الآداء حتى تكتشف ما وراء سلوك كل فرد على حدة. ولتتحقق من أي موقف، يجب عليك أن تعتمد على الملاحظة والحوار، ولكن بوجه عام.

* فإن السياسة والقواعد الواضحة.

* وخطط التنمية الواقعية.

* والنظام والإجراءات الصريحة سوف تساعدك كثيرًا.

3-5-3 أشياء يجب التأكد منها:

* ما هي أعراض قصور الأداء؟

* ما هي الجذور أو الأسباب التي أدت إلى قصور الأداء؟

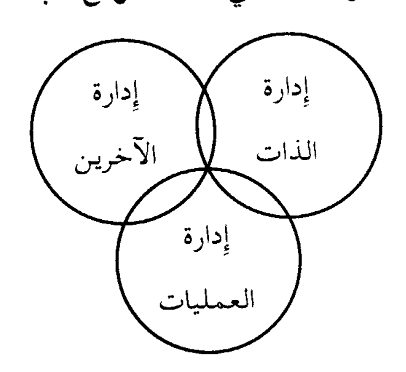
* هل ساهمت أي من تصرفاتك في خلق هذا الوضع؟

* ما هي السياسة أو الإجراءات التي ستضطر إلى اتخاذها إذا ما تطلب الأمر أن تتخذ المسار الانضباطي؟

6-3 الاحتفاء بالنجاح:

إنه من السهل على أي مدير أن يركز اهتمامه على المشكلات والمصاعب وأن يتجاهل الانجازات ومظاهر النجاح. إلا أنه من المهم أن يحتفي المدير بأي انجاز يتم بنجاح سواء كان نجاح فردي أو للفريق ككل، ذلك لأنه يكون له عظيم الأثر على الروح المعنوية للعاملين وعلى تعزيز روح الفريق. وليس من الضروري أن تكون هذه الاحتفاءات الصغيرة مكلفة - فالإعلانات أو الخطب أو الكروت وحتى الحفلات ممكن أن تخرج كعمل جماعي وليس فقط من المديرين. والاحتفال يتيح لك الفرصة لتوجيه الشكر لمن ساعدوك، أو الإعلان عن الأشخاص الذين استفادوا من عملك. وبينما أنت توجه كلمات الشكر لكل من ساهم في هذه الانجازات فإنك أيضًا تقوم بالدعاية لعمل الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

0-4 تقدم هذه الوحدة العنصر الثالث في هذا النموذج المبسط للإدارة.



وتوضح كيف يمكن أن تجمع بين إدارتك لذاتك وإدارتك للآخرين لتحقيق النتائج.

1-4 التخطيط الاستراتيجي:

يحاول هذا الاتجاه في التخطيط أن يجمع بين التخطيط على المدى البعيد والتخطيط على المدى المتوسط والتخطيط التنفيذي. وقد جاء كنتيجة حتمية لمواجهة نطاق واسع من الاحتياجات على مدى فترة زمنية طويلة.

وفيما يلي عناصر التخطيط الاستراتيجي التي تخص الهيئة العامه لمحو الأمية وتعليم الكبار.

أ- احتياجات الجمهور ↔ * تعليم الكبار/ محو الأمية.

ب- الرؤية ↔ * سياسة الدولة للقضاء على الأمية وزيادة نسبة المتعلمين

جـ- الرسالة ↔ * بالنسبة للهيئة / المشروع البريطاني: الارتقاء بمستوى محو الأمية فى مصر.

د- الأهداف ↔ (الاتجاهات العامة) * زيادة الوعي لدى الجمهور بعمل الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار

* تطوير مهارات الإدارة والتدريس في الهيئة
* تطوير المادة التعليمية والمناهج والموارد... الخ
* تنمية فرص العمل للمرأة.. الخ

هـ- الأهداف الخاصة ↔ * بحث ودراسة احتياجات وطرق التعليم في المنوفية وقنا.

(وهي الغايات المحددة SMART)

وخطط العمل (الخطط التنفيذية)

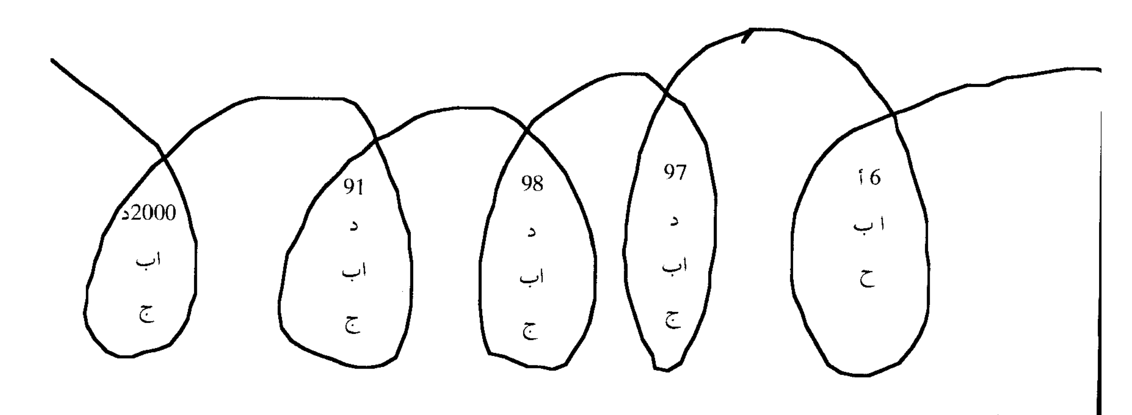
(من يقوم بماذا، متى وكيف) * على المستويين المحلي والقومي

ز عمليات المتابعة * على كل المستويات

4-1-1 وإذا حددنا الاحتياجات أو المشكلات، فإنه يجب أن يكون لدينا رؤية لما سوف يكون عليه الوضع بعد تلبية هذه الاحتياجات وحل هذه المشكلات. (ويمكن أن ينظر لهذه الاحتياجات على أنها الفجوة ما بين الوضع الحالي والوضع الأفضل والمطلوب). فإنه إذا كان لهيئة ما رؤية فإن ذلك يعطيها رسالة خاصة وعزم وتصميم على تحسين الأوضاع. كما يجب أن تترجم هذه الرؤية إلى عدة أهداف عامة أو اتجاهات لمسار العمل. وأيا كانت هذه الأهداف التي نسعى إليها فإنه يجب أن تحلل إلى أهداف محددة أو غايات ممكنة التحقيق في نطاق الموارد المتاحة. ذلك أنه إذا كان لديك أهداف محددة، تستطيع أن تترجمها إلى خطط عمل (انظر3-4).

4-1-2 أن عملية التخطيط بأكملها يمكن أن ينظر إليها كأسلوب لترجمة مفهوم ما عن عالم أفضل إلى خطوات واضحة أكثر فأكثر يمكن أن تتبعها. إن العاملين في هيئة أو المشروع إنما هم يمثلون جزءًا منه ولكنهم أيضًا يمكنهم أن يلعبوا دورًا في الخطة الكبرى بحيث تتوحد فيه الأهداف العامة والمحددة ويكون لكل منهم مهام العمل الخاصة به.

4-1-3 وإذا نظرنا إلى عملية التخطيط على مدى فترة من الزمن سوف يتبين لنا كيف تتحول إلى دورة من الأنشطة المتتابعة:



أ- في سنة 96 تحدد أهدافنا العامة والمحددة للثلاث سنوات القادمة (99).

ب- نقوم بوضع مخطط تمهيدي لسنتين قادمتين (الأهداف العامة والمحددة لسنة 98).

جـ- نقوم بعمل خطط عمل تنفيذية للسنة القادمة (97).

د- في سنة 97 «نتابع خطط عمل 97».

أ- نحدد الأهداف العامة والمحددة للثلاث سنوات القادمة (2000)

ب- نقوم بوضع مخطط تمهيدي لسنتين قادمتين (99).

جـ- نقوم بعمل خطط عمل تنفيذية للسنة القادمة (98).

د- في سنة 98 «نتابع خطط عمل 98».

أ- نحدد الأهداف العامة والخاصة للثلاث سنوات القادمة (2001) نقوم بوضع مخطط تمهيدي للسنتين القادمتين (2000) الخ...

وفائدة هذا الأسلوب في التخطيط بمراحله المختلفة أنه يمكننا من أن نكون تصورًا للإتجاه العام لعملنا المستقبلي، بينما يمكننا أيضًا في الوقت نفسه أن نعدل ونغير في خططنا في ضوء الواقع. فعلى سبيل المثال، نحن نضع الخطط بافتراض أن الموارد المتاحة سوف تستمر بالمستوى نفسه، ولكن إذا لم تستمر الموارد المتاحة على حالها، فإننا حينئذ يمكننا أن نغير من خططنا وأنشطتنا. وإلى حد ما، نستطيع أن نخطط لمختلف الاحتمالات والظروف (التخطيط بأسلوب السيناريو) أو نخطط لمواجهة أحداث معينة نخشاها (التخطيط للأخطار المتوقعة) ولكن لا نستطيع أن نخطط كما لو كان باستطاعتنا أن نتبأ بما سوف يحدث بالفعل. فما الخطط في النهاية إلا مجموعات من النوايا، نستخدمها لترشيد وتوجيه جهودنا الجماعية من أجل تحقيق النتائج.

4-1-4 وتختلف الخطط في طولها، لتتراوح ما بين خطط لعشرات السنين وخطط ليوم واحد أو أقل. على سبيل المثال، وضعت شركة أفلام فوجي خطة مدتها 50 سنة لتحتل خلالها مكان شركة كوداك كالشركة رقم واحد في مجال الأفلام الفوتوغرافية. ومن ناحية أخرى يمكنك أن تضع خطة مدتها يوم واحد لزيارة بعض الفصول في أماكن مختلفة. فالتخطيط يمكنك من تنظيم عدد من الأنشطة أما التخطيط الاستراتيجي فغالبًا يتعلق بفترات زمنية أطول ويقوم به بصفة عامة من هم في مراكز إدارية عليا بينما يركز التخطيط التنفيذي أو التكتيكي على سنة واحدة ويقوم به المديرون التنفيذيون.

ويمكن أن نلخص الاختلافات بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط التنفيذي كما يلي:

استراتيجي.	تنفيذي/ تكتيكي.
* عمل الشيء الصحيح.	* عمل الشيء الصحيح.
* كبار المديرين.	* المديرون التنفيذيون.
* طويلة الأجل.	* قصيرة الأجل.
* مستمرة ولكن غير منتظمة.	* مرحلية ولكن دورية.
* يسودها الشك وعدم التأكد.	* منظمة وأكثر سهولة فى القياس.
* تحتاج لمراجعة وإعادة تقييم للموقف بصفة مستمرة.	* تركز على الانجازات.

2-4 تخطيط الأعمال:

4-2-1 تحدد الخطة الاستراتيجية/ طويلة الأجل الإطار العام لكل عمليات التخطيط الأخرى. هذا ويجب أن تعبر الأهداف العامة والمحددة عن المبادىء التي تقوم عليها الرؤية والرسالة (مثلاً المساواة بين المرأة والرجل) وعلى إية حال، حيث أن الموارد عنصر هام من عناصر التخطيط فإن الخطط التنفيذية يجب أن تكتب في شكل خطط أعمال. وفيما يلي السمات الرئيسية لخطط الأعمال:

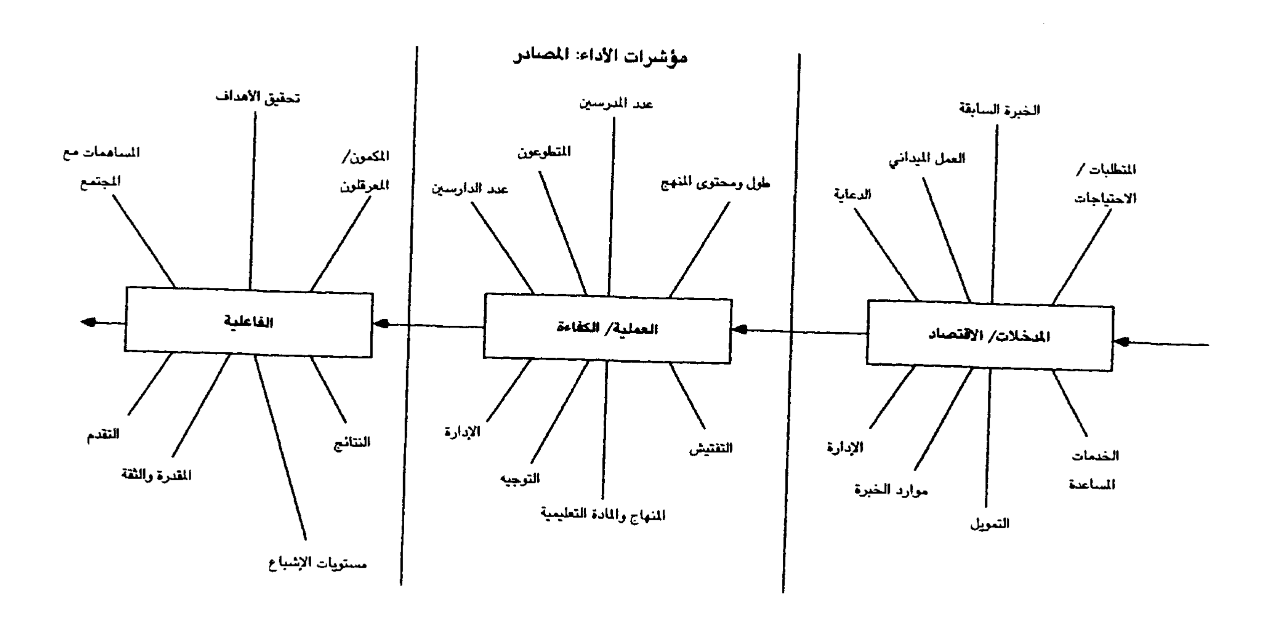
* أنها تضع غايات محددة وقابلة للقياس وممكنة التحقيق في خلال سنة أو سنتين على الأكثر.
* أنها توضح الشخص أو القسم المعين في الهيئة الذي تقع عليه مسؤولية تحقيق الأهداف.
* إنها تحدد الموارد الواقعية اللازمة لتحقيق الأهداف، والمكاسب التي قد تعود علينا وتعبر عن ذلك كله في صورة ميزانية.

غير أن بعض الأهداف أو الغايات أسهل في التحديد من غيرها فمثلاً من السهل تحديد عدد الملتحقين بدورات محو الأمية في بدايتها وليس من السهل تحديد عدد الذين سيتمكنون من اتمام الدورات.

3-4 مؤشرات الأداء:

وفي جميع الأحوال فإن كل الأهداف والغايات يجب أن تترجم إلى مواصفات يمكن مراجعتها وقياسها وتقييمها. وفي مجال التعليم، لعلك تحتاج ان تستخدم مؤشرات للأداء وفيما يلي بعض الأمثلة:

(انظر الصفحات التالية):


مؤشرات الأداء: المصادر
المدخلات/ الاقتصاد
المتطلبات / الاحتياجات
الخبرة السابقة
العمل الميداني
الدعاية
الإدارة
موارد الخبرة
التمويل
الخدمات المساعدة
العملية/ الكفاءة
طول ومحتوى المنهج
عدد المدرسين
المتطوعون
عدد الدارسين
الإدارة
التوجيه
المنهاج والمادة التعليمية
التفتيش
الفاعلية
المكمون/ المعرقلون
تحقيق الأهداف
المساهمات مع المجتمع
التقدم
المقدرة والثقة
مستويات الإشباع
النتائج

مؤشرات الأداء: أنواعها.

أ- استعداد الدارسين:

مثلاً:

* التجارب السابقة للدارسين في التعليم.
* توقعات الدارسين.
* إدراكهم لفوائد التعليم... الخ.

ب- منظور مقدمي الخدمة أو المديرين:

مثلاً:

* عدد الاستفسارات.
* عدد الاستفسارات.
* عدد المسجلين.
* عدد الذين اتموا البرنامج/ لم يتموا.
* الاختلافات في القيمة «استطيع أن أفعل الآن» مقارنة بـ «لم استطع أن أفعل من قبل».
* الدليل على الاحتياجات.
* فاعلية الدعاية.

جـ- توفير العاملين:

مثلاً:

* عدد المتدربين في مجال تعليم الكبار.
* إعداد العاملين وتدريبهم.
* نسبة العاملين كل الوقت للعاملين بعض الوقت.
* نسبة العاملين فى الإدارة والوظائف المساعدة للعاملين فى التدريس.

د- منظور الممول (المدخلات):

مثلاً:

* تكلفة الفرد من الجمهور المستهدف.
* متوسط طول برنامج التدريس (المحصلات/ الفعالية).
* متوسط عدد ساعات الدارسين.
* نسب الحضور.
* نسب المواظبة واستبقاء الدارسين.
* نسب النجاح.
* تقدير المجتمع.
* التغيرات الملحوظة في السلوك.. الخ.

2-3-4 ويمكن جمع الدلائل على الأداء السليم على مختلف المستويات للأغراض المختلفة:

المستوى الأول	المستوى الثالث	المستوى الثالث	المستوى الرابع	التنمية الفردية
المدخلات (القوى العاملة ورأس المال والمواد)	ناتج الخدمات المخرجات العملية (الناتج من العمليات)	ناتج الخدمات	تأثير الخدمات	والتنمية الجماعية
مثلاً: الهيئة العامة لمحو الأمية لمحو الأمية وتعليم الكبار	- عدد الفصول والدارسين الذى تم مساعدتهم -نسبة الحضور	* الوقت المأخوذ * المستويات التي وصل لها الدارسون * نسبة الجمهور الذي تلقي الخدمة من عدد الأميين.. الخ	تحسن فى الفرص المتاحة والاختيارات والمبادئ والمفاهيم * تحسن مستوى القراءة والكتابة فى مصر * تحسين الوعي الصحي والدخل.. الخ	السلام والأمن القومي * المساواة والعدل الإجتماعي * الثروة القومية * تحقيق الذات لأفراد المجتمع

إن ما يهمنا أن نتعرض له هنا هو كيف يمكنك أن تترجم الأهداف العامة والمحددة التي تعطي لك على المستوى الخاص بك في الهيئة إلى خطط عمل تنفيذية يقوم بها العاملون في إدارتك. ارجع إلى الفقرة رقم (3-4) لتتذكر تفاصيل التخطيط العملي.

4-4 أدوات التخطيط

1-4-4 وضع الأولويات والتخطيط

المهمة	هامة	عاجلة	من	متى

2-4-4 التخطيط والقرارات

الأنشطة	تغذية راجعة	تطور	تسقط	جديد

3-4-4 التخطيط وفرص التطوير والنمو:

	الموجود حاليا	المناهج/ البرامج	جديد
الموجود حاليًا	1 نسبة الأميين: * نسبة الذين تم الوصول إليهم	4 تعديلات: * مناهج أقصر. * مواد أفضل. * تطويع المواد المختلفة.	7 تجديدات: * أفلام فيديو مصاحبة. * استخدام الكمبيوتر في التعليم. * محو أمية الأسرة.
جغرافيا	2 احتمالات التوسع: مناطق جديدة.	5 تعديلات تناسب المجموعات المتفرقة: * دورات تعليمة متنقلة. * فرص للتعليم في مقر العمل. * مواد تعليمية تليفزيونية وإذاعية.	8 تجديدات جغرافية: * استخدام الباصات. * الشركاء. * الأقمار الصناعية. شبكات الاتصالات الالكترونية.
جديد	3 عملاء جدد: أ أفراد - مثلا: النساءالعاملات في الزراعة. ب جماعات - مثلا: * الشركات. * الهيئات الحكومية.	6 تعديلات للمجموعات الجديدة * مناهج ذات إدارة ذاتية. * أساليب البحث بالمشاركة. * مجموعات للنساء فقط.	9 تجديدات شاملة: * مواد جديدة. * مجموعات تدريبية جديدة. * كتيبات إرشادية جديدة. * الحصول على مكاسب مقابل ما تم تحقيقه الخ..

4-4-4 الإطار العام للقرارات:

مثلاً لتحديد مقدرة الهيئة على توفير فرص لتنمية العاملين

ذات موارد جيدة

* الاعارة / الانتداب/ المرافقة.
* دورات شاملة الإقامة للمتدربين.
* تكليف مختصين بعمل دورات للعاملين بمقابل.
* دورات تدار داخليًا في مقر العمل.
* دورة تأهيلية.
* كتيب.
* التكفل بالتدريب (رعايته وتحمل تكاليفه).
* استخدام بعض العاملين لتعليم زملائهم.
* استغلال الفرص المتاحة.
* استخدام عاملين مدربين بالفعل.

ذات موارد ضعيفة:

5-4-4 تصميم لخطط العمل

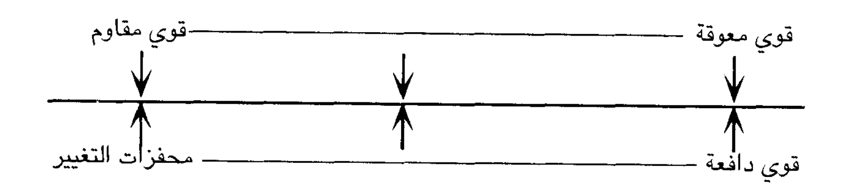
تحليل القوى الدافعة والمضادة.

الغرض:

إيجاد طريقة لتحليل وحل المشكلات المعقدة والمستعصية.

وتساعد هذه العملية على تحسين القدرة على حل المشكلات والابتكار والتأثير.

ويعتبر تحليل القوى الدافعة والمضادة أداة من الأدوات المستخدمة في دراسة الحالة أو الوضع المراد تغييره. وقد ابتكر كورت لوين هذا المنهج الذي خرج به بناءًا على ملاحظة عامة وهي أن أي موقف ما هو إلا موازنة بين نوعين من القوى. ويمكن أن يعبر عن ذلك بالرسم التوضيحي التالي:



أولاً : يجب تحديد القوى المؤثرة في الجانبين. ووزنها من ناحية كمية القوة التي تبذلها.

وعندما نستطيع الرؤية بوضوح أكثر ما هي هذه المجالات المختلفة ومدى أهميتها أو قوتها. تكون هناك فرصة أحسن لتحقيق التغيير في الاتجاه الذي نريده ويمكننا أن نحقق التغيير بطريقتين: زيادة القوى التي تحث على التغيير أو تقليل القوى التي تقاوم التغيير.

والطريقة الأكثر فاعلية هي أن تضيف للقوى الدافعة وفي الوقت نفسه تضعف القوى المقاومة اختر المشكلة التي تشعر أنها حقيقة تحتاج إلى حل.

يجب أن تكون قد سببت لك قلقًا وأن يكون حلها سيؤدي إلى تحسن ملحوظ.

إختر مشكلة من الممكن حلها وإن كانت صعبة. ثم اعمل من خلال الخطوات التالية مستعملاً ورقة عمل تحليل القوى الدافعة والمضادة.

ورقة تحليل القوى الدافعة والمضادة.

1- عين المشكلة كما تراها الآن وصفها كتابة.

2- حدد المشكلة فيما يتعلق بـ (أ) الموقف الحالي و(ب) الموقف كما تحب أن تراه عندما تحل المشكلة.

3- اكتب قائمة بالقوى التي تعمل ضد رغبتك في التغيير (القوى المقاومة) وقائمة بالقوى التي تعمل لصالح التغيير (القوى الدافعة). وهذه القوى من الممكن أن تتعلق بالأشخاص أو النقود أو الوقت أو عوامل خارجية إلخ. أو أي شيء من الممكن أن يعطلك أو يساعدك على صنع التغيير وعند تعيين المشاكل سوف يساعدك أن تكون محددًا وأن تستعين برسم بياني للقوى الدافعة والمضادة متبعًا المثال (أسفل).

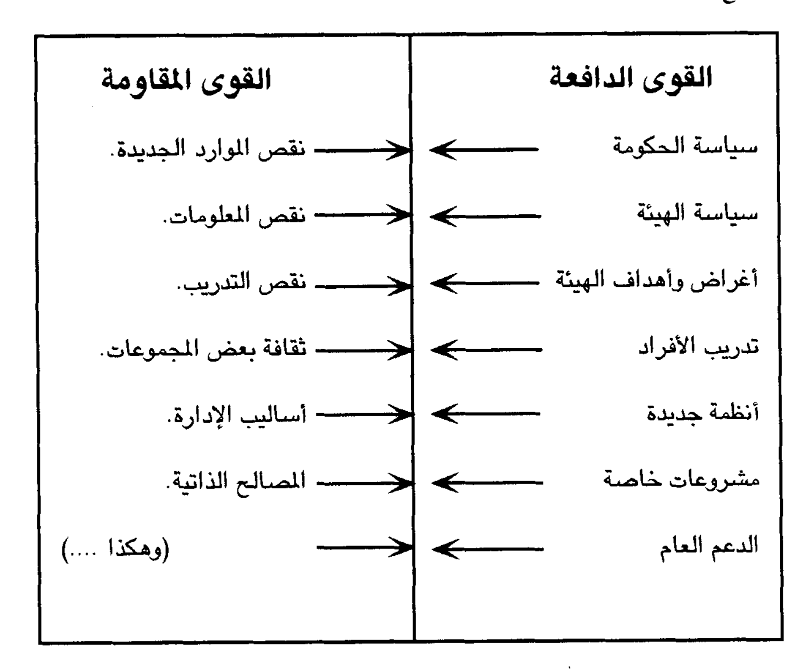
4 - ضع خطأ تحت القوى التي تبدو أكثر أهمية.

5 - لكل قوة مقاومة تحتها خط اكتب قائمة بالأفعال والتصرفات التي تستطيع اتخاذها والتي يكون من المحتمل أن تضعف تلك القوة.

6- لكل قوة دافعة تحتها خط اكتب قائمة بالتصرفات التي تستطيع اتخاذها ويكون من المحتمل أن تزيد القوة.

7 - قرر أهم الخطوات الواعدة التي يمكنك اتخاذها نحو حل المشكلة وعن المصادر المتاحة لمساعدتك.

8 - أعد فحص خطواتك وضعها مسلسلة طبقًا لأهميتها - وأحذف الخطوات التي تبدو غير متسقه مع أهدافك العامة.



ضع أيضاً في الاعتبار أن القوى التي عليك أن نتعامل معها تنبع من عدد من المصادر، أهمها:

أ - البيئة :

تتضمن بيئة المنظمة الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية على المستويين المحلى والقومي.

وعند وضع خطة العمل المطلوبة فإنها سوف تصادم بطرق مختلفة وبالإضافة إلى ذلك فإن النفوذ الذي ينبعث بطريق مباشر أو غير مباشر من الهيئات المحلية والأجهزة الخارجية وسياستها التي تؤثر على ما يمكن أو لا يمكن تخفيفه.

ب - المؤسسات والأجهزة :

سوف يتضافر التاريخ والتكوين والخطوات والسياسات والروح وأسلوب القيادة والعادات والطقوس والأشخاص الذين تتكون منهم المؤسسة لتكوين قوى مؤثرة إيجابية أو سلبية.

ج - الأسئلة التي نحتاج لتوجيهها مثل:

مشكلة من هذه؟ ما هي المشكلة الحقيقية؟ ما هي احتياجات وأغراض وأهداف الحل المفضل؟

ما هي الأوضاع الخاصة للموقف أو الحدث التي تؤثر على المشكلة نفسها وعلى الحلول الممكنة؟

الشخص نفسه (الذات):

أن أقوى مؤثر عند وضع خطط العمل هي القوى التي تكمن في الشخص ذاته (الذات) فإلى أي مدى يحتاج الشخص إلى تغيير (تعديل) سلوكه الشخصي ومواقفه وقيمه كل هذه العوامل يجب الاهتمام بها وأخذها في الاعتبار وفقاً لإمكانيات قوة تأثيرها الكامنة سواء بالإيجاب أو السلب من خلال سلسلة كمية مثل كبير/ متوسط / صغير / لا يوجد، وعندئذ فقط يمكن القول بأنه قد تم تنفيذ تحليل لمجالات القوى الدافعة والمضادة .

6-4-4 وفي النهاية نوع النموذج الذي قد تستخدمه مع الأفراد عندما تناقش معهم خطط العمل.

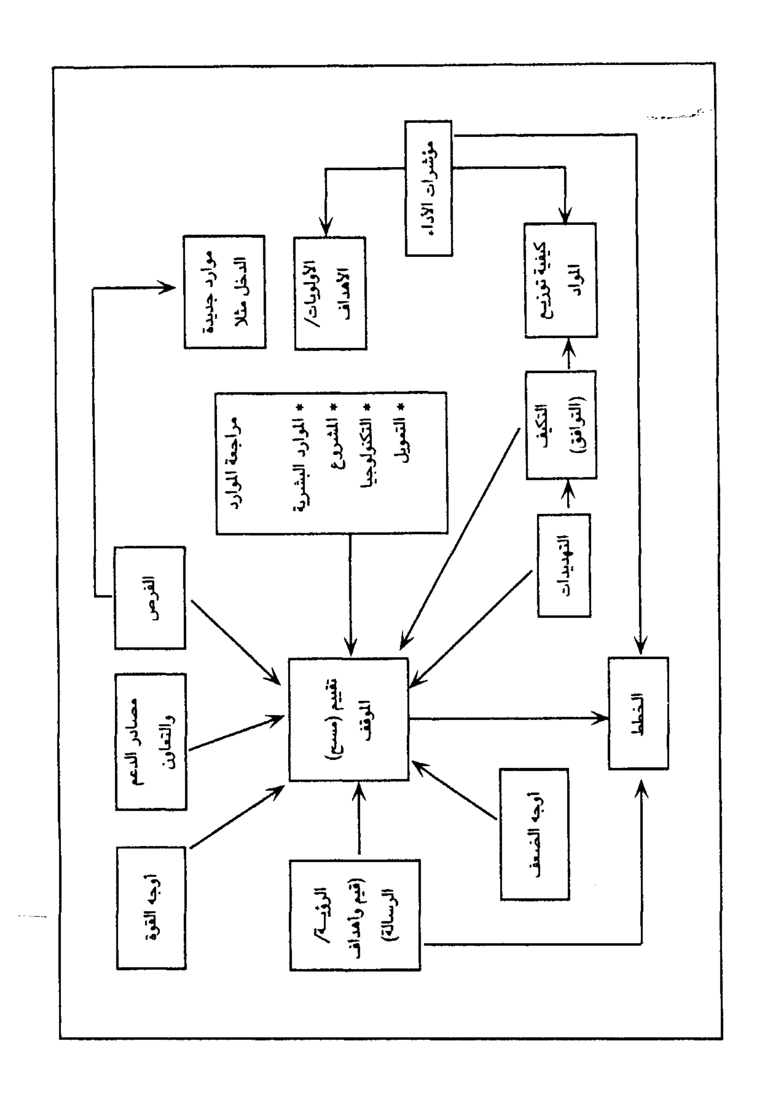
الأهداف		تخطيط	
	ماذا أريد أن أحقق	معوقات الإنجاز.	الخطوات العملية التى يجب أن تتخذ
أ			
ب			
ج			
د			
هـ			

5-4 تحليل القوة والضعف والفرص والتهديدات .S. W. O. T:

وهذا التحليل هو أداة لتحليل «الموقف» قبل عمل خطط طويلة الأجل وهذا التحليل يأتي من تحليل:

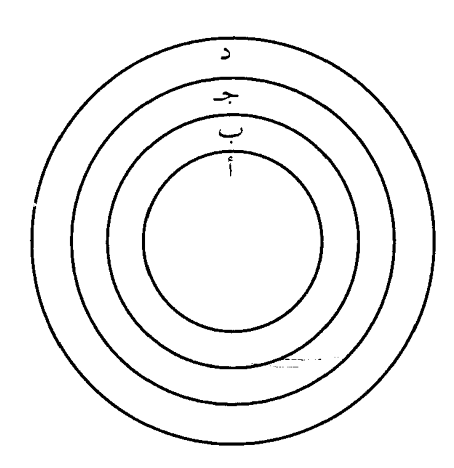
قوة
ضعف
فرص | المنظمة
تهديدات

وعلى أي حال فهذا يتيح لنا الفرصة لتجميع كافة مكونات التخطيط الاستراتيجي (أنظر الشكل).



أوجه القوة
مصادر الدعم والتعاون
الفرص
موارد جديدة الدخل مثلا
مراجعة الموارد
* الموارد البشرية
* المشروع
* التكنولوجيا
* التمويل
الأولويات/ الأهداف
الرؤيـة/ (قيم وأهداف الرسالة)
تقييم (مسح) الموقف
مؤشرات الأداء
أوجه الضعف
التهديدات
التكيف (التوافق)
كيفية توزيع المواد
الخطط

رسم إيضاحي لدوائر التأثير (النفوذ)



الدائرة (أ) تمثل المشكلات التي يمكن أن يحلها الفرد تماماً.

الدائرة (ب) تمثل المشكلات التي يمكن أن تحلها المجموعة التي يعمل بها الفرد تماماً.

الدائرة (ج) تمثل المشكلات التي يمكن للفرد أو المجموعة أن يؤثر عليها ولكن لا يمكن التحكم فيها تماماً.

الدائرة (د) تمثل المشكلات أو القوى التي تؤثر على المجموعة والتي لا تخضع لسيطرتها.

هذه الأدوات تساعدك على التركيز / على تلك المشكلات التي يمكنك أن تفعل شيئاً بشأنها قبل أن تستنزف وقتاً كبيراً في التخطيط .

الفصل الثامن عشر

إدارة المعونات الأجنبية

مقدمة

تناول الفصل السابق المشكلات الإدارية التي أعاقت المعونات الأجنبية لتطوير التعليم الفني الصناعي، وحالت دون تحقيق استفادة عالية من هذه المعونات،كما تناول القوى والعوامل الثقافية التي حالت دون تحقيق استفادة عالية منها.

وفي ضوء الدراسة النظرية والدراسة الميدانية التي اشتملت على زيارة عدد كبير من المشروعات المعانة بمحافظة القاهرة، وبعض محافظات الوجه البحرى، والمقابلات الشخصية مع بعض الشخصيات المسؤولة بوزارة الاقتصاد والتعاون الدولي وبعثة البنك الدولي المقيمة بالقاهرة، وبعثة برنامج الأمم المتحدة الإقليمية بالقاهرة، وفرع المجلس الثقافي البريطاني الموجود بالقاهرة، وبعض مديري وموجهي ومعلمي التعليم الفني الصناعي معاصري تطوير هذا النوع من التعليم، توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج والتوصيات وبعض المقترحات الإجرائية:

لذلك يتناول هذا الفصل النقاط التالية:

أولا: النتائج.

ثانيًا: التوصيات.

ثالثًا: المقترحات الإجرائية.

أولاً النتائج:

1- إن رغبة الدول النامية في تحقيق التنمية والسعي للحاق بركب التطور الحضارى الذي سبقتها إليه الدول المتقدمة، دفعها للنهوض بنظمها التعليمية لما لها من دور بارز في تحقيق التنمية، إلا أن انخفاض مستوى الدخل القومي الناتج عن قلة الموارد المادية والمالية دفع الكثير منها إلى طلب أو قبول المعونات الأجنبية لتعويض هذا النقص رغم ما يحيط هذه المعونات من بعض مانحيها من محاذير وتحفظات ضد مصالح شعوب هذه الدول.

2- إن نسبة عالية من مانحي المعونات لا يسعى من وراء تقديم المعونات لتحقيق بعض المكاسب للدول النامية المتلقية لهذه المعونات بقدر ما يسعون لتحقيق بعض المصالح والمكاسب لصالح بعض الدول الأجنبية الكبرى.

3- إن الهيئات العالمية والمنظمات الدولية المتخصصة وبعض البنوك الإقليمية تعتبر أفضل مصادر المعونات الأجنبية للتعليم في الدول النامية رغم ما يشوب بعضها من عيوب.

4- إن الحجم الفعلي للمعونات الأجنبية للتعليم في الدول النامية يقل بكثير عن حجمها المعلن عنه رسميًا من خلال الاتفاقيات الدولية والإحصاءات العالمية، نتيجة لبعض الاستقطاعات الغير حيوية التي تعود بالفائدة شبه الكلية لصالح مانحي المعونات.

5- إن للمعونات الأجنبية للتعليم في الدول النامية بعض الآثار الإيجابية كما لها بعض الآثار السلبية التي من أهمها اختراق الأمن القومي للدول النامية المتلقية لها.

6- إن القواعد الإدارية المستخدمة في إدارة المعونات الأجنبية التي يفرضها بعض مانحي المعونات كشرط من شروط منح المعونات ذات مستوى علمي وفني يفوق المستوى الإداري للعناصر البشرية الوطنية، مما يصعب تحقيق الاستفادة الكاملة من هذه المعونات.

7- إن ما اتسمت به خبرات الهند وإيران من نجاح في تحقيق الاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية الفنية للتعليم الفني الصناعي، يرجع إلى مقدرتها على استيعاب هذا النوع من المعونات، والتنسيق الجيد بين أشكاله، والتنسيق الجيد بين مانحي المعونات، والتوظيف الجيد للموارد المادية والبشرية الوطنية المتاحة، الأمر الذي ساعد على تحقيق أعلى استفادة من المعونات بأقل فاقد.

8- إن من أبرز العوامل التي حالت دون تحقيق الاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية لتطوير التعليم الفني الصناعي في مصر يرجع إلى اشتراط منح معظم حجم المعونات والخاصة بالموافقة على قبول المعونات من قبل الحكومة المصرية، الأمر الذي أدى إلى تسرب نسبة عالية من الحجم المالى للمعونات خارج مصر ولصالح اقتصاد بعض الدول الأجنبية، وانخفاض القيمة النقدية لها نتيجة لارتفاع الأسعار العالمية.

9- إن مشروعات تطوير التعليم الفني الصناعي المعانة في فترة السبعينات والثمانينات في مصر كانت ذات أهداف حقيقية بالنسبة للتعليم الفني الصناعي والتنمية الاقتصادية، إلا أن القواعد الإدارية التي استخدمت في إدارة هذه المعونات حالت دون ترسيخ قواعد هذه المشروعات في النسيج التربوى المصرى، وحالت دون تحقيق الدعم والدفع الذاتي لها، الأمر الذي ترتب عليه اضمحلال هذه المشروعات بعد فترة وجيزة من تأسيسها.

ثانيًا التوصيات:

1- على الدول النامية أن تسعى جادة في الاستثمار الجيد لجميع مواردها المادية والبحث الدقيق عن جميع الموارد البشرية الوطنية المتاحة وتوظيفها في خدمة تطوير نظمها التعليمية مثل البحث عن مصادر للمعونات الأجنبية، تحقيقا للاستقلالية الذاتية في هذا المجال.

2 – على الدول النامية أن تسعى في حالة الاحتياج الملح للمعونات الأجنبية للتعليم لطلبها من المنظمات الدولية المتخصصة المانحة للمعونات والهيئات العالمية، وبعض البنوك الإقليمية، منعا للتعرض لبعض الآثار السلبية الناتجة عن شروط المعونات المقيدة.

3 – على المصادر المانحة للمعونات أن تلجأ لإلغاء بعض الاستقطاعات المتعلقة بالمعونات المقدمة للتعليم في الدول النامية، والتي ينص عليها كشرط من شروط منح المعونات تحقيقا لوصول حجم المعونات الأجنبية المسجل بشكل رسمي في الاتفاقيات الخاصة بهذه المعونات بالكامل.

4 – على الدول النامية أن تسعى أولا لتطوير نظامها الإدارى ورفع الكفاءة العلمية والفنية للقائمين عليها، وذلك قبل طلب المعونات الأجنبية للتعليم، حتى يتمكنوا من استيعاب القواعد الإدارية التي يشترط بعض مانحي المعونات تطبيقها عند إدارة معوناتهم، وبذلك يمكن تحقيق استفادة عالية من هذه المعونات.

5 – على وزارة التربية والتعليم المصرية أن تتجه أولاً إلى تهيئة البيئة المحلية من خلال بعض عناصر الضغط التي من أهمها وسائل الإعلام ورجال التعليم، ومن هنا يمكن تعديل أفكار الجماهير السلبية المكونة حول المعونات بشكل عام، ويمكن تقبل المعونات، ومن هنا يمكن تحقيق أعلى استفادة من المعونات في المجالات التعليمية المختلفة.

6 – على وزارة التربية والتعليم المصرية أن تتبع الأسلوب الديمقراطي في إدارة نظمها التعليمية الذي من خلاله يمكن أن تشارك كل العناصر المعنية في صنع القرارات المتعلقة بالمعونات الأجنبية، وبذلك يمكن دمج أي مشروع تربوي معان في النسيج التعليمي الوطني. كما يمكن تحقيق المرونة في نظمها التعليمية بحيث تكون قابلة للتعديل أو التطوير الناتج عن الاستعانة بمعونات أجنبية، وبالتالى لا يمكن لفظ أي مشروع تربوى معان من النسيج التعليمي المصري بعد تأسيسه على المدى القصير أو الطويل.

7 – على الحكومة المصرية إلغاء بنود بعض القوانين التي تحد من الاستفادة من المعونات، والتي من أهمها بند معاملة المعدات والسلع المستوردة من حجم المعونات الأجنبية للمشروعات المعانة معاملة جمركية كمثيلاتها المستوردة لمصانع أو مؤسسات إنتاجية، الذي يحتوى عليه قانون الإعفاءات الجمركية المصرى تحقيقا للاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية للتعليم في مصر، وبذلك يمكن التخلص من أحد العوامل الهامة التي تحول دون الاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية للتعليم المصري.

8- على الحكومة المصرية أن تأخذ في الاعتبار أن يكون من أهم الأولويات التي توجه إليها المعونات الأجنبية للتعليم المجالات الآتية: رفع مستوى الكفاءة الوطنية في مجال إنتاج الأدوات التعليمية والمدرسية محليا، وتطوير مراكز البحث العلمي، وإنشاء مراكز أو بنوك للمعلومات

للاستفادة منها في الأمور الإدارية، ورفع الكفاءة العلمية والفنية في مجال إدارة المعونات الأجنبية وتطوير هيئة الأبنية التعليمية وإدارة الصيانة التابعة لها، وتنمية خاصية الاعتماد على الذات في مجال التنمية التربوية من خلال تنشيط التعاون الفني فيما بين مصر والدول النامية تحت مظلة هيئة الأمم المتحدة.

9- على الحكومة المصرية أن تقوم بدراسة تحليلية للمعونات الأجنبية للتعرف على حجم الفوائد العائدة من المشروع المراد إعانته ومقارنتها بحجم كلفته، وذلك قبل الشروع في طلب هذه المعونات للتعليم، وفي حالة قلة حجم هذه الفوائد يجب العدول عن طلب المعونات الأجنبية لهذا المشروع.

10- على الحكومة المصرية ألا تقبل معظم حجم المعونات في شكل فنى وذلك في حالة قبول أو طلب معونات أجنبية للتعليم المصرى، منعا لتسرب نسبة كبيرة من حجمها المالى للاستثمار خارج مصر ولصالح اقتصاد بعض الدول الأجنبية.

11- على الحكومة المصرية أن تلجأ أولاً للتخلص من النظرة المتدنية للتعليم الفني الصناعي حتى يمكن تحقيق فاعلية عالية لهذه المعونات في مجال تطويره، وذلك عن طريق وسائل الإعلام ورجال التعليم ومجالس الآباء.

12- على الحكومة المصرية رفض أي نوع من المعونات الفنية التكنولوجية التي لا تتوافق من حيث المستوى التعليمى والفني مع المستوى العلمي والفني للعناصر البشرية الوطنية المسؤولة عن التعامل مع هذه التكنولوجيا، سواء من حيث التشغيل أو الصيانة، كما تمتنع عن قبول أي نوع من المعونات الفنية التكنولوجية التي لا تتوافق مع الظروف المحلية للبيئة المصرية عند طلب أو قبول معونات أجنبية للتعليم، حتى يكون للمعونات الأجنبية دور إيجابى في تحقيق الذاتية الثقافية المصرية وتنمية الطاقة الإبداعية الوطنية من خلال النهوض بالتقاليد الوطنية الموروثة.

ومن خلال دور المعونات في تنمية علاقة الربط بين الطاقة الإبداعية الوطنية والجذور الثقافية المصرية يمكن للتعليم الفني الصناعي المصرى المساهمة بدور إيجابي في تنمية التعليم الصناعي على مستوى الدول النامية أو المستوى العالمي.

13- على الحكومة المصرية عند طلب أو قبول معونات أجنبية لتطوير التعليم الفني الصناعي أن تقوم بهذا التطوير في ضوء متطلبات الصناعة الوطنية، ويمكن التعرف على هذه المتطلبات عن طريق بعض الأبحاث المشتركة بين وزارة التربية والتعليم (التعليم الصناعي) ووزارة الصناعة ووزارة القوى العاملة، ومن خلال نتائج هذه الأبحاث يمكن تحديد أهم المجالات التي يجب أن توجه إليها المعونات لتطوير هذا النوع من التعليم، وتحديد خصائص ومواصفات الطلاب الملتحقين بكل تخصص، وتحديد المستوى العلمي والفني لمعلمي هذا النوع من التعليم.

وفي ضوء هذه المحددات يمكن إعداد المناهج الفنية والتربوية المناسبة، وإعداد البرامج الخاصة بإعداد معلمي هذا النوع من التعليم.

ثالثاً :المقترحات الإجرائية:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة النظرية والتحليلية للقواعد الإدارية التي تم أتباعها عند إدارة المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي في مصر، من أوجه قصور سواء أكان ذلك بالنسبة للمستوى العلمي والفني للعناصر البشرية التي شاركت في إدارتها أو بالنسبة للأساليب التي تم استخدامها، تقترح الدراسة بعض المقترحات الإجرائية المتعلقة بالخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوفر بالجهاز الإدارى المستعان به في إدارة المعونات الأجنبية لمشروعات مستقبلية، وأخرى متعلقة بإحياء المشروعات التي تم تنفيذها من خلال المعونات الأجنبية لتطوير التعليم الفني الصناعي في فترة السبعينات والثمانينات.

وبذلك يمكن بلورة المقترحات في مقترحين أساسيين هما:

أولاً: المقترحات الخاصة بتطوير جهاز إدارة المعونات الأجنبية للتعليم الفني في مصر.

ثانياً: المقترحات الخاصة بالنهوض بالمشروعات المعانة في فترة السبعينات والثمانينات.

أولاً: المقترحات الخاصة بتطوير جهاز إدارة المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصيناعي في مصر.

وحتى تتحقق الاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية في هذا المجال، وتتحقق الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة، لذلك تقترح الدراسة الجهاز الإدارى التالى تحت إشراف وزير التعليم:

1- جهاز تخطيط المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي في مصر:

إن الهدف المباشر للتخطيط هو إيجاد أساس قوي للعمل الهادف لإنجازات معينة، وعلى ذلك يسهل التصريح بالخطة من تفهم للمهام المطلوب إنجازها وصولا للأهداف.

ويتوقف نجاح تحقيق الخطة على توفير مجموعة من العوامل، منها المعلومات، وتحديد طبيعة المهام أو الأعمال اللازمة والغرض منها، وتحديد وسائل تنفيذها بأعلى فاعلية في حدود المتوفر من إمكانيات والزمن المحدد للانتهاء منها ومعايير جودة أدائها، والكفاءة العلمية والفنية للعاملين على إعدادها، وارتفاع مستوى كفاءة الأسلوب المتبع في إعدادها عند مقارنته بالقواعد العلمية في مجال التخطيط.

الجهاز المركزى للتعليم الفني: وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسة التحليلية من مشكلات إدارية تتعلق بالتخطيط وأعاقة تحقيق الاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية، التي منحت لمصر في

فترة السبعينات والثمانينات لتطوير التعليم الفني الصناعي من خلال بعض المدارس المعينة الصناعية نظام السنوات الخمس لمعلمي الورش والفني الأول، وفي ضوء ما نص عليه القرار الوزاري رقم 36 لسنة 1978 بشأن تشكيل واختصاصات الجهاز المركزي للتعليم الفني تقترح الدراسة ما يلي:

أ - اشتراك بعض العناصر التي تمثل وزارة الصناعة ووزارة القوى العاملة والأشغال، على أن يكونا على درجة وكيل وزارة، وذلك للمشاركة في تحديد أهم المواصفات التي يجب أن تتوفر في الطلاب المسموح لهم بالالتحاق للدراسة بهذا النوع من المدارس، وتحديد أهم الخصائص العلمية والفنية التي يجب أن يتصف بها معلمي هذه النوعية من الطلاب، وتحديد الأعداد المطلوبة من الخريجين بكل تخصص من التخصصات المعانة، وتحديد أهم الخصائص والمواصفات العلمية والفنية والمهنية التي يجب أن يكون عليها الخريجين.

ب - اشتراك بعض العناصر الممثلة للجامعات المصرية، على أن يكونوا من الأساتذة المتخصصين في مجال إعداد معلمي التعليم الفني الصناعي، وإعداد الفني الأول، والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في مجال هندسة الأبنية التعليمية الهندسية، ومتخصصين في مجال التدريب العملي والنظري، وذلك للمشاركة في تحديد الخطوط العريضة التي يجب أن تراعي عند إعداد مناهج الدراسة بهذه المشروعات، وتحديد الخطوط العريضة لمحتوى برامج تدريب معلمي هذه المشروعات أثناء الخدمة لرفع مستوى كفاءتهم، وتحديد أهم المواصفات التي يجب مراعاتها عند إعداد الخطط التكتيكية المتعلقة بمباني هذه المشروعات.

جـ - اشتراك استشاري مالي وقانوني، على أن يكونا من العاملين في مجال الاقتصاد والتعاون الدولي، ومن ذوي الخبرة في التعامل مع المنظمات والهيئات العالمية، للاستعانة بهم عند تحديد حجم التمويل الذي يجب تخصيصه لكل مجال من المجالات المعانة، وأسلوب التعامل المالي والمحاسبي من حيث السحب والانفاق من حجم المعونة التمويل الوطني، وتحديد حجم التمويل الوطني الذي يجب توفيره لتشغيل المشروع أثناء التنفيذ وبعده.

د - اشتراك استشاري في مجال التخطيط، على أن يكون من العاملين بوزارة التخطيط، للرجوع إليه في حالة ظهور بعض العوامل التي قد تعرقل حسن إعداد الخطط.

ومن هنا يمكن التخلص من مشكلة ضعف مستوى وضوح الأهداف، وصعوبة جمع البيانات الضرورية للتخطيط، وصعوبة إعداد المعايير اللازمة لقياس الأداء وتقويم نتائجه، وغيرها من أوجه القصور التي عانى منهاجهاز تنفيذ المعونات الأجنبية التي وجهت للتعليم الفني الصناعي في فترة السبعينات والثمانينات.

2- جهاز تنفيذ المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي في مصر:

يستلزم تنفيذ الخطط توفير جهاز تنظيمي جيد من حيث البناء، والبساطة والسهولة من حيث الأسلوب المتبع في إجراء العمليات المتعلقة بتنفيذ الخطط، والتميز باتخاذ القرارات السليمة بسرعة وحسم، وتوفر الأسس العلمية الموضوعية للقرارات الواجب على المديرين اتخاذها.

وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسة التحليلية من مشكلات إدارية تتعلق بالتنفيذ وإعاقة الاستفادة الكاملة من المعونات التي وجهت للتعليم الفني الصناعي بمصر في فترة السبعينات والثمانينات، وفي ضوء ما نص عليه القرار الوزاري رقم 296 لسنة 1976، والقرار الوزاري رقم 30 لسنة 1980، والقرار الوزاري رقم 95 لسنة 1976، والقرار الوزاري رقم 135 لسنة 1976، والقرار الوزاري رقم 36 لسنة 1978 بشأن تشكيل جهاز تنفيذ المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي، وفي ضوء ما نصت عليه اتفاقيات بعض هذه المشروعات تقترح الدراسة ما يلي:

اللجان العاملة لبعض الوقت، تتكون من لجنة تنفيذ المعونات، ولجنة التنسيق، ولجنة المشتريات الخارجية، اللجنة الفنية، وإدارة المشتريات والمخازن، وتمثل الإدارة الوسطى.

لجنة تنفيذ المعونات: وهنا تقترح الدراسة انضمام خبيرين في مجال تجهيز المشروعات التعليمية الهندسية على أن يكون من العاملين بهيئة الأبنية التعليمية ومراكز التدريب العملية والصناعية، وذلك للمشاركة في إعداد الخطط التكتيكية المتعلقة بتجهيز هذه المباني بالأثاث والمعدات، كما تقترح اشتراك خبير مالي وقانوني للمشاركة في تحديد أبرز القواعد التي يجب مراعاتها عند إعداد خطط استيراد أو شراء هذه المتطلبات، منعا لإهدار حجم المعونات واستثمارها بأعلى عائد وأقل فاقد.

لجنة التنسيق: وتقترح الدراسة ضم بعض الممثلين للكليات والمعاهد والوزارات التي تشارك في إعداد معلمي الورش والفني الأول، على أن يكونوا عمداء أو وكلاء عمداء بهذه الجهات، تسهيلا لإجراء العمليات الرسمية اللازمة لهذا التنسيق، كما تضم ممثل لوزارة القوى العاملة والتشغيل ليساهم بتوفير المعلومات والبيانات السليمة والدقيقة بخصوص الأعداد المطلوبة من هذين العنصرين على المدى القريب والبعيد في ضوء خطط الدولة للتنمية.

وبذلك يمكن التخلص من ظاهرة البطالة بين خريجي بعض التخصصات، والعجز في خريجي بعض التخصصات الأخرى، كما يمكن توفير اللازم من هذا النوع من العمالة لبعض الدول العربية.

لجنة المشتريات الخارجية : وتقترح الدراسة أن تضم من بين أعضائها بالإضافة لأعضائها السابقين خبير في مجال إعدا وتدريب طلاب مدارس إعداد الفني الأول ومعلمي الورش فنيا وعمليا من إحدى كليات الهندسة أو أحد مراكز التدريب للمشاركة في تحديد أنواع المعدات والأدوات التي

يمكن استخدامها لهذا الغرض في كل تخصص، والمشاركة في تحديد أهم الخصائص التي يجب أن تتصف بها وتتميز بها من الناحية الفنية والتصنيفية، والمشاركة في تحديد العدد المطلوب من كل نوع.

كذلك تضم استشاري مالي وقانوني من وزارة التجارة لحل أي عقبات أو مشكلات فنية قد تؤدي للوقوع في مشكلات مالية أو قانونية عند إعداد المناقصات وعقود الشراء، تساعد على إهدار أموال المعونات.

اللجنة الفنية: وتقترح الدراسة أن تضم من بين أعضائها بالإضافة لأعضائها السابقين خبير في مجال ضبط الجودة والمواصفات الفنية للمشاركة مع أعضاء التشكيل السابق في تحديد مواصفات المعدات والسلع المطلوبة بكراسات المواصفات عند إعداد المناقصات، وإعداد بنود عقود الشراء، وعند استلام هذه المتطلبات، منعا لإهدار أموال المعونات الناتج عن استلام معدات أو سلع لوجود الأخطاء في تصنيعها، أو لارتفاع مستواها التكنولوجي إذا قورن بالإمكانيات التكنولوجية لمعلمي هذه المشروعات وفنيي المعامل وفنيي الصيانة، أو لعدم توافقها من حيث التصنيع مع البيئات المصرية المنفذ بها المشروعات المعانة كذلك تضم خبير اقتصادي وقانوني من وزارة التجارة الخارجية للمشاركة في دراسة العروض المقدمة من الموردين من الناحية الفنية والمالية واختيار افضلها، من حيث السعر والشروط والمساعدة في تحديد شروط الشراء وإعدادها من الناحبة الفنية والمالية، والمشاركة في مراعاة الشروط القانونية التي يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد عقود الشراء، منعا لإهدار أموال المعونات أو التعرض لأخطاء قانونية.

إدارة المشتريات والمخازن:

وتقترح الدراسة أن تضم استشاري مالي ومستشار قانوني من وزارة التجارة، يعتمد على خبرتهم في مجال مطاقة الرصيد المخصص من حجم المعونات المالي لشراء المعدات أو استيرادها مع القيمة الإجمالية لأسعار المعدات المطلوبة وما يستلزمها من مصاريف شحن ونقل وضرائب وغيره قبل البدء في عملية إعداد عقود الشراء.

أما عن المستشار القانونى فيمكن الاستعانة به في حالة التعرض لأي مشكلات قانونية تواجه الإدارة عند إجراء العمليات الخاصة بكتابة وتفريغ ومراجعة وكتابة العطاءات والنماذج، ومن هنا يمكن تلافي اللجوء لخصم أية قيمة مالية مخصصة من حجم المعونات المالية لبند آخر قد يعرقل تحقيق الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة، أو اللجوء لتكليف الوزارة بتعبئة موارد مالية إضافية بالعملة الصعبة لسد العجز مما يعرض ميزانيتها بشكل عام وميزانية التعليم الصناعي بشكل خاص لضغوط مالية مراهقة، أو اتجاهها لطلب معونات من مصادر ذات شروط مجحفة.

الإدارات العاملة طوال الوقت التابعة لوزارة التربية والتعليم:

وتمثل الإدارة الوسطى وهي إدارة المناهج والكتب، والإدارة العامة للتدريب، والإدارة لعامة للتنسيق، والإدارة العامة للتجهيزات الفنية، الإدارة العامة للعلاقات الثقافية الخارجية.

إدارة المناهج والكتب:

وتقترح الدراسة أن تستعين بخبرة استشاريين في مجال المناهج وطرق التدريس بالنسبة للعلوم التربوية والعلوم الفنية بشقيها العملي والنظرى من المتخصصين في كليات التربية وكليات الهندسة وكليات إعداد معلمي التعليم الصناعي، وبعض الاستشاريين في مجال التدريب الفني بالوزارات المعنية بإعداد هذه النوعية من معلمي الورش والفنيين، وذلك لمشاركة باقى أعضاء الإدرة طوال فترة تنفيذ المعونات في إعداد خطط المناهج التربوية والفنية، في ضوء المعايير العالمية والمصرية الخاصة بهذه النوعية من المعلمن والفنيين الأول، وفي تحديد افضل طرق التدريس التي يمكن أن ترافق هذه المناهج وتستخدم في معالجتها بالشكل والمستوى الذي يحقق الأهداف.

الإدارة العامة للتدريب:

وتقترح الدراسة أن تستعين بخبرة استشاري في مجال المناهج وطرق التدريس وآخر في مجال التدريب العملي، من إحدى كليات التربية واحد مراكز التدريب العملى والفني المصرية، وذلك للمشاركة في إعداد محتوى البرنامج التدريبي التربوي والفني والإشراف على عملية التنفيذ، في ضوء المواصفات ومستوى الخبرة المطلوب تحقيقه بالنسبة لهذه النوعية من الخريجين.

ومن هنا يمكن إيجاد نوع من التوافق بين مستوى الطلاب ودورهم المهني والفني المكلفين به عند التخرج. وقد أوردت الدراسة عدة مقترحات بشأن جهاز تنفيذ المعونات الأجنبية وهي:

الإدارة العامة للتنسيق :

وتقترح الدراسة أن يسبق قيام هذه الإدارة بتقدير الاحتياجات اللازمة من أبنية خاصة بالمشروعات المعانة، وتجهيزاتها من أثاث، حصر ما هو موجود بالفعل من أثاث داخل الأبنية القديمة التي يمكن الاستعانة بها في تنفيذ مشروعات معانة جديدة، وتحديد الصالح منها للاستخدام بالفعل وتحديد ما يمكن إصلاحه أو تعديله.

وفي ضوء هذه الاجراءات يتم تحديد المطلوب بالفعل من تجهيزات لكل تخصص، كما يمكن توظيف الموارد المادية المتواجدة بالفعل بقدر مناسب من حجم ميزانية المشروعات المعانة والبعد عن إهدار قدر من حجم المعونات يمكن توظيفه في مجال آخر.

الإدارة العامة للتجهيزات الفنية :

وتقترح الدراسة أن تضم هذه اللجنة من بين أعضائها خبير في مجال ضبط الجودة والمواصفات الفنية، من العاملين بوزارة الصناعة، لاستلام المعدات والسلع الأخرى، واستلام أدلة تركيب وتشغيل وصيانة المعدات المترجمة للغة العربية، واستلام الأغطية الواقية للمعدات اللازمة لحفظها بعد الاستخدام اليومي، واستلام قطع الغيار الخاصة بكل معدة، وذلك في ضوء كراسات المواصفات وشروط الشراء أو الاستيراد.

كذلك التأكد من وصول فنيى الصيانة والتشغيل المكلفين بتركيب وتدريب المعلمين على التشغيل والاستعمال الخاص بهذه المعدات بناء على ما نصت عليه عقود الشراء.

الإدارة المباشرة، وتضم العناصر التالية :

الكليات الفنية المتخصصة، وهيئة الأبنية التعليمية، ومجالس التنسيق، والإدارة العامة للتجهيزات الفنية.

الكليات والمراكز الفنية المتخصصة :

وتقترح الدراسة في جانب تنفيذ الخطط التشغيلية في مجال رسوم وتصميمات المباني ان يتم الاستعانة ببعض كليات الهندسة المصرية وبعض المراكز المصرية الخاصة بالتدريب وبعض كليات التربية للإشراف على تنفيذ بعض الخطط التشغيلية الخاصة بتصميمات ورسومات المباني.

ومن ثم يمكن تحقيق استثمار حقيقى لأموال المعونات، فمن الناحية المالية يمكن الحد من تسرب نسبة عالية من حجم المعونات للدول الكبرى، وفي الوقت نفسه يمكن الاستفادة على المدى البعيد، من الخبرات الفنية التي سوف تكتسبها العناصر الفنية العاملة بالوزارة، في أكبر عدد ممكن من المشروعات المستقبلية.

أقسام المباني (هيئة الأبنية التعليمية الحالية):

لقد تم إلغاء هذه الوحدة من الوزارة وحل محلها هيئة الأبنية التعليمية، وهنا تقترح الدراسة أن يتوفر لدى هذه الهيئة وحدات تنفيذية فرعية في المحافظات المصرية المختلفة، تضم بعض المقاولين والعمال الفنيين ليتولوا عملية وضع الخطط التشغيلية المتعلقة بتعديل المباني القديمة المستعان بها في تنفيذ المشروعات المعانة، وتشييد المباني الجديدة، وتنفيذها تحت إشراف بعض مهندسى الهيئة المعماريين وأقسام المباني التابعة للمديريات والإدارات التعليمية.

ومن هنا يمكن استثمار الموارد المالية بأقل قدر من الفاقد كما يمكن ضمان تنفيذ الخطط في المواعيد المحددة لها في الجداول الزمنية الخاصة بالتنفيذ.

مجالس التنسيق:

وتقترح الدراسة أن تتشكل من ممثلين للكليات ومراكز التدريب المصرية وهيئة الأبنية التعليمية وجهاز الصيانة التابع لها، والإدارات والمديريات التعليمية المكلفة بتنفيذ الخطط التشغيلية المتعلقة بالمجالات الموجهة إليها المعونات (المباني والمناهج وتدريب المعلمين)، وذلك في حالة الاعتماد على الموارد البشرية والمادية المصرية المتاحة.

كما تقترح الدراسة في جانب التنسيق:

أ – أن يكون هناك وسائل حديثة وسريعة لجمع البيانات والاتصال بين جميع العناصر المشاركة في عملية التنسيق بين أنواع المعونات الفنية المختلفة.

ومن ثم يمكن من خلال الاعتماد على مصادر وطنية في عملية التنسيق بين أنواع المعونات الفنية تحقيق الاستثمار الفعال للمعونات الأجنبية، والحد من تسرب جزء من حجم المعونات للاستثمار خارج مصر، كما يساعد على تنمية المهارات الوطنية في هذا لامجال الهام من مجالات التنفيذ.

وتقترح الدراسة أيضا:

ب – ضم خبير في العلاقات العامة لتسهيل الاتصال وجمع المعلومات الخاصة بالتنفيذ، ومن التشكيل السابق للجهاز التنظيمي يمكن التخلص من المشكلات الإدارية في مجال التنفيذ التي اعترضت عملية الاستفادة الكاملة من المعونات الأجنبية لتطوير التعليم الفني الصناعي في فترة السبعينات والثمانينات، التي منها ضعف مستوى وضوح الأهداف والمسؤوليات والتخصصات، وقلة توفر أساليب وطرق الاتصال بين لجان وإدارات التنفيذ، ومركزية السلطة، وانخفاض مستوى التنسيق، وانخفاض مستوى التوازن بين العناصر المتكون منها لجان وإدارات الجهاز التنفيذي، والغموض في تحديد وحدة الأوامر، واتباع الأسلوب البيروقراطى طوال عملية التنفيذ.

3- جهاز متابعة المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي في مصر:

تتصل المتابعة اتصالا وثيقا بالتخطيط، وذلك يتضح في متابعة ما تم إنجازه من خطط، وقياس مدى جودة الأداء مقارنة بالمعايير الموضوعة عند التخطيط، ثم اتخاذ اللازم من اجراءات لتقويم مسار الانحرافات في الخطط.

كذلك تتصل اتصالا وثيقا بالتنفيذ، وذلك يتضح في اتخاذ الإجراءات الضرورية لتعديل الخطط، أو إعادة تدريب العاملين على تنفيذها أو استبدال بعضهم بعناصر أكثر كفاءة، واتخاذ القرارات

الخاصة بإعادة النظر في الجهاز التنفيذي عند اكتشاف وجود تداخل في الاختصاصات، أو عدم وجود صلاحيات كافية تتناسب مع المسؤوليات المطلوب تنفيذها، بحيث يمكن معالجة هذه الفجوة التنظيمية.

وبناء على ما كشفت عنه الدراسة التحليلية من مشكلات إدارية في مجال متابعة المعونات للتعليم الفني الصناعي في مصر في فترة السبعينات والثمانينات، تمثلت في انخفاض مستوى كفاءة المشاركين في تكوينه من الناحية العلمية والفنية وعدم تفرغ معظمهم لهذا العمل، خصوصا للقيام بالعمل بعد انتهاء تنفيذ المشروعات، الأمر الذي صعب عليهم إعداد معايير الأداء بشكل علمي وفعال، وتحديد الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها في علاج أسباب انحراف الأداء وإعادة قياسه بدرجة مناسبة من الدقة والكفاءة العالية، للتعرف على التقدم الطارئ في الأداء، تقترح الدراسة أن يتضمن جهاز متابعة المعونات للتعليم الفني الصناعي في مشروعات مستقبلية ما يلي:

أولا: لجان متابعة المعونات أثناء التنفيذ، وتشمل ما يلي:

لجنة متابعة النواحي المالية: وكانت تتكون في فترة السبعينات والثمانينات من ممثلي مانحي المعونات فقط، لذلك.

تقترح الدراسة اشتراك بعض العناصر الممثلة لوزارة التربية والتعليم مع العناصر الممثلة لمانحي المعونات، حتى يمكن نقل الخبرة إليهم في مجال التعامل الخاص بالمعونات الأجنبية.

لجان متابعة سياسات الأفراد، وكان يشارك في تشكيلها بعض الخبراء الممثلين للكليات الفنية التي أشرفت على تنفيذ بعض الخطط في مجال المبانى والمعدات وتدريب المعلمين، وبعض العناصر الممثلة لوزارة التربية والتعليم، لذلك تقترح الدراسة تطوير هذه اللجان من خلال توفيروسائل الاتصال الحديثة والسريعة لتحقيق التعاون الفعال بين الطرفين، كذلك توفير المعلومات والبينات الضرورية اللازمة لإنجاح هذا العمل الإدارى الهام، هذا بالإضافة إلى تزويدها بأحد المترجمين لتسهيل التعامل والاتصال الدقيق بين الطرفين خصوصا في النواحي الفنية.

مجلس إدارة المشروعات: تقترح الدراسة أن يضم بعض العناصر الجديدة المتخصصة في مجال المتابعة المتعلقة بالأبنية التعليمية والمناهج وتدريب المعلمين والتجهيزات من العاملين بالجامعات ومراكز التدريب المصرية، حتى يتسنى لهذا المجلس تنفيذ الإجراءات المختلفة المتصلة بعملية المتابعة.

كذلك يضم مستشار مالي للتخلص من أية أخطاء فنية متعلقة بالأمور المالية الخاصة بتنفيذ هذه العملية الإدارية الهامة طوال فترة التنفيذ.

كما تقترح الدراسة إعطاء هذا المجلس بعض السلطات التنفيذية بالنسبة لقراراته حتى لا يقتصر دوره على مجرد تقديم الاستشارات، وبالتالي يخلو عملهم من الجدية.

ثانيًا:لجان متابعة المعونات بعد التنفيذ، ويتكون من الآتي :

مجلس إدارة المشروعات المعانة: وقد ألغي هذا النوع من المجالس بعد فترة وجيزة من انتهاء تنفيذ المشروعات المعانة التي تم تأسيسها في فترة السبعينات والثمانينات، وتقترح الدراسة البعد عن تكرار هذا القصور أو الخطأ في المشروعات المستقبلية، كما تقترح أن يضم بعض العناصر المتخصصة المتقاعدة والمتفرغة من منسوبي بعض الوزارات وهي وزارة التربية والتعليم (التعليم الصناعي) ووزارة الصناعة ووزارة القوى العاملة والأشغال ومراكز التدريب.

وبذلك يمكن التخلص السريع من المشكلات التي قد تعرقل الدفع الذاتي للمشروعات المعاونة أو التي قد تساعد على لفظ المشروعات من النسيج التربوي القومي، وتمنع تحقيق الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة.

الجهاز المركزي للمحاسبات: وتقترح الدراسة ألا يقتصر عمله على مجرد متابعة استخدام المعدات واستهلاك محتويات المخازن وإنفاق حجم الميزانية من خلال حملات تفتيشية فجائية، لأن هذا العمل كثير ما يدفع معلمي المشروعات المعانة وأمناء المخازن إلى التخوف من الاستفادة الكاملة من المعدات مما يعرضها للتلف، ويعرضهم للعقاب المالي والقانوني، لذلك يجب على الوزارة توفير بعض الأدوات والوسائل التي تسهل حفظ محتويات المخازن من التلف والضياع وتحميها من عوامل البيئة من رطوبة وبرودة وحرارة، وتوفير الموازين والمكاييل الدقيقة منعا للمشكلة نفسها.

ومن هنا يمكن تطوير عمل الجهاز المركزي للمحاسبات من مجرد الكشف عن العيوب والأخطاء وتحويل القضايا للرقابة الإدارية والنيابة الإدارية إلى التقويم والعلاج والتخلص من ظاهرة الخوف من العهدة وتحقيقا للدفع الذاتي للمشروعات المعانة، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة من المعونات الأجنبية في مجال تحقيق الأهداف المنشودة.

إدارة التوجيه الفني: وتقترح الدراسة أن تستعين هذه الإدارة في عملها بخبرة كليات التربية عند إعداد خطط تقويم المناهج الدراسية الخاصة بالمشروعات المستقبلية المعانة وتنفيذها، كما تستعين بخبرة وزارة الصناعة ومراكز تدريب الفنيين الصناعيين في إعدادها لخطط تقويم معلمي المشروعات نفسها، حتى يتم تحقيق الهدف من أعمال هذه الإدارة المنصوص عليها في القرار الوزاري رقم 36 لسنة 1978 بدرجة من الكفاءة تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

هيئة الأبنية التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم (أقسام المباني السابقة):

وتقترح الدراسة تزويد هذه الهيئة بجهاز تنفيذي له أفرع متعددة موزعة على الإدارات والمديريات التعليمية التي بها المشروعات المستقبلية المعانة، حتى لا يقتصر دورها على مجرد التقييم والتشخيص

بل يشمل العلاج عن طريق هذا الجهاز، وذلك لمنع أي تلاعب يقوم به بعض مقاولي الباطن، قد يؤدي إلى عرقلة إنجاز الأعمال المعمارية بدرجة عالية من الكفاءة وفي المواعيد المحددة لها، كذلك تزويد الهيئة بورش فنية تابعة لها للقيام بإصلاح المعدات التي لا يمكن تنفيذها داخل ورش المشروعات أثناء اليوم المدرسى، ولا يمكن تأجيل إصلاحها لفترات الأجازات المدرسية الطويلة، وأن يكون للهيئة مخازن صغيرة داخل كل مشروع يحفظ بها بعض الأدوات وملفات الحالات المختلفة تسهيلا لعملية المتابعة، وبذلك يمكن تنفيذ ما نص عليه القرار الوزاري رقم 36 لسنة 1978 من اختصاصات تتعلق بهذه الهيئة في المواعيد المحددة، بدرجة من الكفاءة التي تساعد على تحقيق الأهداف من المشروعات المعانة وتحول دون اضمحلالها بعد فترة وجيزة من تأسيسها.

وفي ضوء ما سبق اقتراحه يمكن التخلص من المشكلات الإدارية المتعلقة بمجال المتابعة، التي حالت دون تحقيق الاستفادة الكاملة من المعونات في تحقيق الأهداف من المشروعات المعانة في فترة السبعينات والثمانينات، وهي قلة توفر المعلومات الدقيقة اللازمة لهذه العملية الإدارية الهامة، وقلة توفر معدلات محددة مسبقا لمستوى الأداء المرغوب، وقلة توفر الوسائل التي يمكن استخدامها في المقارنة بين الأداء الفعلي والمعدل المستهدف عند التقويم، وقلة عدد وسائل نقل المعلومات وانخفاض مستوى كفاءة المتواجد منها، وندرة توفر معايير الأداء ذات الطابع العلمي، والبطء في تسجيل الانحرافات وعلاجها، والانصاف بالجمود، والشكل التالي رقم (1) يوضح ذلك.

ثانيًا: المقترحات الخاصة بالنهوض بالمشروعات المعانة في فترة السبعينات والثمانينات:

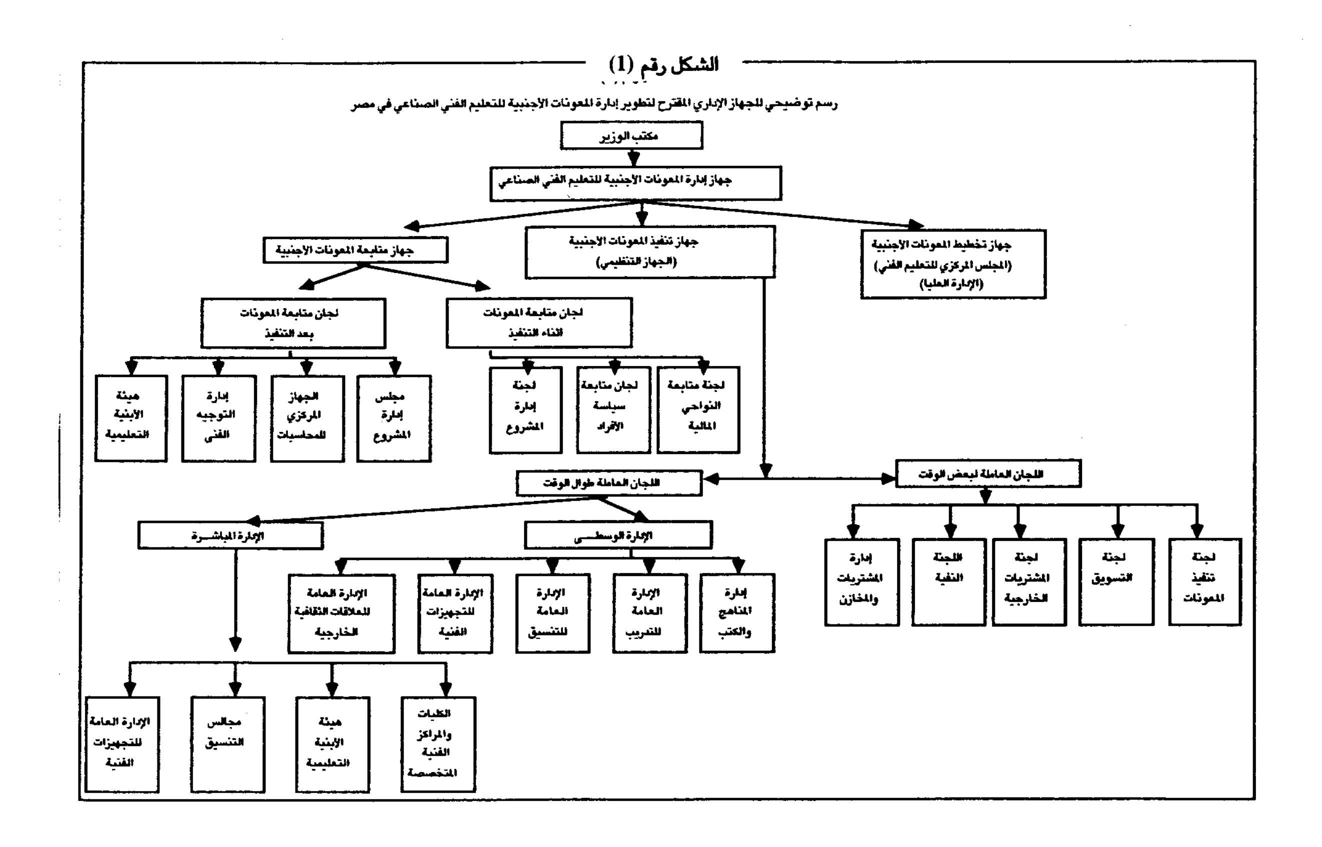
من خلال الدراسة النظرية والتحليلية لبعض مشروعات إعداد معلمي الورش والفني الأول التي تم تنفيذها في مصر من خلال المعونات الأجنبية في فترة السبعينات والثمانينات، اتضح أن الأهداف التي أعدت من أجل تحقيقها كانت بالفعل تسعى إلى رفع مستوى التعليم الفني الصناعي كما تسعى لرفع مستوى الربط بين الصناعة وبين هذا النوع من التعليم، ومن ثم يساهم التعليم الفني الصناعي في تحقيق التنمية المنشودة في هذا الفترة.

ومع ذلك أهملت هذه المشروعات وبالتالي تدهور مستوى تحقيق بعض الأهداف، كما بعدت عن تحقيق بعض الأهداف الأخرى، ومن مظاهر هذا الإهمال ما يلي:

1- تعطيل مشروع رأس المال في معظم هذه المشروعات بعد فترة قصيرة من انتهاء تنفيذها، لأنه لم يحقق الهدف منه بالكامل نتيجة لذهاب نسبة لا بأس بها من أرباح المشروع لبعض العناصر التي لا تبذل أي مجهود إشرافي أو إنتاجي فيه بينما حصل العاملون بالفعل على التقليل من هذه الأرباح، وفرض بعض الضرائب والتي من أبرزها ضريبة المبيعات، ووجود تضارب بين العمل التعليمي والمشروع الانتاجي، وانخفاض مستوى جودة المنتجات، رغم ارتفاع أسعارها بالنسبة لمستوى أسعار سوق الصناعة مع فارق الجودة، الأمر الذي ترتب عليه التقلص التدريجي لهذه المشروعات.

الشكل رقم (1)

رسم توضيحي للجهاز الإداري المقترح لتطوير إدارة المعونات الأجنبية للتعليم الفني الصناعي في مصر



2- توقف مراكز تدريب وتنمية المعلمين مهنيا أثناء الخدمة، رغم ما تحتوي عليه الورش الخاصة بها والموجودة داخل بعض هذه المشروعات من معدات ذات مستوى جيد من الناحية التكنولوجية وذات مستوى عالمي في الأسعار.

ومن أسباب ذلك قلة توفر العناصر ذات المستوى التكنولوجي المناسب لمستوى هذه المعدات لتشغيلها والإشراف على التدريب، وتضارب مواعيد عمل المعلمين خارج المشروعات بعد انتهاء اليوم الدراسي مع مواعيد التدريب، وضعف جدية تطوير التعليم الصناعي.

3- توقف تدريب طلاب المشروعات المعانة التي تعد الفني الأول عن التدريب العملي في بعض المصانع المحلية، كما توقف تدريب طلاب المشروعات المعانة التي تعد معلمي الورش في المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث، ومن ثم انقطعت الصلة بين هذا النوع من المشروعات والصناعة وانعكس ذلك على عملية تطوير المناهج في ضوء التطورات الجديدة في مجال الصناعة المحلية، كما أدى إلى انخفاض المستوى المهني للخريجين الذي لوحظ عند التحاقهم بالعمل.

وللعمل على انتعاش المشروعات المرتبطة بالمعونات الأجنبية اقترحت الدراسة:

1- إعادة تشغيل مشروع رأس المال على أن يعفي من الضرائب، وإيجاد نوع من الدعم من قبل وزارة الصناعة، وأن تكلف نقابة المعلمين بتسويق بعض منتجاته من خلال بعض معارضها، وتشجيعا للطلاب والمعلمين والجهاز الإداري العامل بكل مشروع يخصص المتبقي من أرباح المشروع لهم، وذلك بعد خصم مصروفات استخدام الموارد المادية المتوفرة بالمشروعات من مبان ومعدات وإضاءة ومياه وغيره، وبعد خصم جزء يوضع في ميزانية المشروع السنوية الخاصة بتوفير مواد التشغيل اللازمة لتدريب الطلاب.

2- الاستفادة من موارد هذه المشروعات (معدات، مبانٍ، معلمين مدربين في الخارج)، في رفع كفاءة العمال المهرة في التخصصات المتاحة في الفترة الليلية، مقابل مصروفات مناسبة، يمكن تحويلها بشكل شهري إلى ودائع يستفاد من فوائدها في صيانة معدات المشروعات ومبانيها وميزانية تشغيلها، وذلك بعض خصم الاستقطاعات السابق ذكرها.

3- الاستفادة من المعلمين الذين تم تدريبهم في الخارج في تدريب زملائهم الجدد الذين لم يعاصروا تنفيذ هذه المشروعات، وذلك بعد صقل مهاراتهم من خلال تدريبهم أثناء الخدمة في بعض مراكز التدريب المتخصصة أو في مدارسهم على معدات المشروعات تحت إشراف ومتابعة متخصصين في التدريب من هذه المراكز.

4- الاستفادة من الحاسبات الآلية الزائدة عن العدد المطلوب ببعض المشروعات في جعل

المشروعات المعانة بمثابة مراكز للمعلومات، للاستفادة منها في مجال البحث العلمي المتعلق بالتعليم الصناعي.

5- تحقيق الدمج بين الجزء النظري والجزء العملي في المنهج الفني الواحد عن طريق رفع كفاءة معلمي الأجزاء النظرية بالمشروعات المعانة والمدارس الثانوية الصناعية المناظرة لها من خلال تدريبهم اليدوي داخل هذه المشروعات على يد بعض موجهي المواد الفنية (العمليين)، وبعض الخبراء والمتخصصين العاملين ببعض المراكز الفنية المتخصصة في التدريب، في الوقت نفسه الذي يتم فيه رفع كفاءة معلمي المواد الفنية (الأجزاء العملية) من خلال بعض الدورات التدريبية العملية بالشعب الصناعية الموجودة في بعض كليات التربية وبكلية إعداد المعلمين الصناعيين، ثم تحويل الجميع إلى مدرسين للمواد الفنية المجتمع جزأيها عند إعداد المناهج.

6- الاستفادة من المشروعات التعليمية المعانة كمراكز لتطوير مناهج وطرق تدريس التعليم، عن طريق الدمج والربط بين التعليم الصناعي والصناعة في مصر، والبحث عما هو جديد في مجال التعليم الصناعي، لذلك تقترح الدراسة إعادة تشكيل مجالس إدارة هذه المشروعات وإيجاد ممثلين وليس مجرد آراء لا يؤخذ بها عند التقويم.

7- رفع كفاءة فنيي الصيانة القائمين على صيانة المباني ومعدات المشروعات المعانة، من خلال إيجاد نوع من الصلة الوثيقة بين هيئة الأبنية التعليمية،وهذه المشروعات تتمثل في توفير بعض المتخصصين لتدريب بعض معلمي هذه المشروعات على الصيانة اليومية البسيطة، وإقامة مراكز فرعية داخل كل مشروع يتوفر له غرف صيانة دائمة بكل مشروع به بعض أدوات الصيانة وبه دواليب لحفظ ملفات خاصة بالمعدات مسجل بهاتواريخ الصيانة التي تمت ونوع الأعطال التي تعرضت إليها كل معدة، وطريقة صيانتها اليومية، ولا يلجأ هذا لمركز إلى مساعدة الهيئة إلا إذاتطلب الأمر نقل إحدى المعدات لإصلاحها في ورش الهيئة التي يجب أن تكون متوفرة لدى هذا الجهاز المدعم بمعونات أجنبية من خلال بعض المصدر.

8- الاستفادة من بعض المعدات القديمة المتوفرة في بعض المصانع أو المؤسسات الصناعية المناظرة للمشروعات المعانة في تدريب الطلاب العملي على الفك والتركيب لإطالة العمر الافتراضي لمعدات هذه المشروعات، بدلا من بيعها خردة بأسعار زهيدة.

9- العمل على متابعة الخريجين أثناء ممارستهم للعمل عن طريق وزارة التربية والتعليم والنقابات العمالية والغرف التجارية ووزارة الصناعة، للتعرف على أوجه قصور إعدادهم لتقويم مناهج هذه المشروعات ليكون لها دور فعال في تحقيق التنمية بالمجتمع المصرى.

الفصل التاسع عشر

سيكولوجية* إدارة الوقت

وبناء مهارات التفكير الاستراتيجي

إدارة الوقت

عرف بنيامين فرانكلين الوقت بأنه «المادة التي صنعت منها الحياة. ونشاطك الفردي يعكس حقاً شخصيتك». هذه التجربة البسيطة سوف تساعدك على تحديد سرعتك ونشاطك الشخصي. ولهذا يجب أن تكون مسيطراً على حياتك إذا أردت أن تدير وقتك بفعالية. فالحياة المنظمة تتيح الوقت للقيام بكل شيء للتخطيط والمتابعة. لا تصرف الوقت في الندم أو التفكير والعيش مع الماضي، ولا في شرح أسباب عدم القيام بعمل كان ينبغي القيام به. الوقت مورد فريد لا يمكن ادخاره بل استخدامه بحكمة. الوقت الماضي ذهب بلا رجعة ولا يعوض ولا يمكن استراجاعه ومن ثم يعد أغلى مورد لأي فرد.

وقد تمكن الباحثان (Mishra & Misra 1982) إلى وضع خمس مسلمات رئيسية لتحسين إدارة الوقت.

أولاً: المعرفة بأن طريقة قضائنا لوقتنا إنما هي نتيجة لعادة طبيعية.

ثانياً: إن تحديد الغايات الشخصية أمر ضروري للقيام بإدارة مناسبة للوقت.

ثالثاً: ينبغي تصنيف وتقييم الأولويات.

رابعاً: إن الاتصالات الملائمة ضرورية جداً لاستخدام جيد للوقت.

خامساً: التأجيل يعتبر أكبر عقبة تقف في طريق إدارة الوقت.

في دراسة قام بها مايكل ليوف (Michael Le Beuf, 1980) لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى مضيعة الوقت. وقد توصل إلى عدة أسباب تؤدي إلى ضياع الوقت وهي:

1- المعوقات الهاتفية.

2- الزوار غير المتوقعين.

3- الاجتماعات المجدولة وغير المجدولة.

4- الأزمات.

---

* أ. د. فاروق السيد عثمان - أستاذ علم النفس كلية التربية - جامعة المنصورة سنة 1990 بأذن من المؤلف.

5- عدم وجود أولويات وأهداف ومواعيد للإنجاز.

6- مكاتب مزدحمة وعدم تنظيم شخصي.

7- تفويض غير فعال وتداخل في الروتين والتفاصيل.

8- محاولة إنجاز الكثير بسرعة وتقدير الوقت اللازم بدون واقعية.

9- عدم وجود أو عدم وضوح الاتصالات أو الإرشادات.

10 - معلومات غير ملائمة أو غير دقيقة أو متأخرة.

11 - التردد والتأجيل أو التسويف.

12 - عدم القدرة على قول «لا».

13- مسؤولية وسلطة مضطربة.

14- ترك المهام قبل إنجازها.

15 - نقص الانضباط الذاتي.

يرى لارى ماكدوجل (Larry Mcdogle, 1979) أن الوقت هو أحدث الكلمات في اللغة التي يفهمها كل شخص، لكنه يصعب عليه تحديدها، برغم أن مفهوم الوقت عالمى فإن كل شخص لديه تعريفه الخاص له. تعتبر إدارة الوقت الجيدة صفة من صفات الإشراف الجيد، وهناك عدد من النقاط التي ينبغى أن يعرفها كل مدير ويتذكر عندما يحاول أن يستفيد من أهم الموارد المتوافرة أمامه. ويمكن رصد أهم الموارد المتوفرة وهي:

1- **الوقت هو المال:** هذا المثل صحيح مثلما هو قديم على المشرفين أن يدركوا أن هذا المثل يصدق على وقتهم الخاص كما يصدق على وقت موظفيهم. فالتأخر في الانتهاء من مشروع ما أو من صنع قرار يمكن أن يتسبب في انخفاض كبير في أرباح المنظمة.

2- **الوقت لا يمكن استعادته:** يركز تعريف الوقت في القاموس العادى على حقيقة وهي أنه لا يمكن استعادته، ولذا فالوقت الضائع يمثل مورداً رئيسياً ضائعاً لدى أي منظمة.

3- **مقدار الوقت هو نفسه للجميع:** برغم أن الناس لم يولدوا بقدرات أو فرص متساوية، فإنهم يملكون الأربع والعشرين ساعة نفسها كل يوم، القضية تبقى إذن، كيف يدير الشخص وقته!.

4- **يمكن استخدام الحد الأقصى من الوقت:** هذا النوع من الناس لديهم القدرة على إنجاز أعمالهم ولديهم أيضاً الوقت للتمتع بأنشطة أخرى خارج نطاق العمل (أنشطة أوقات الفراغ)، لأنهم تعلموا الفرق بين الكمية والنوعية، فهم يستغلون كل دقيقة في وقتهم.

5- **يمكن إضاعة الوقت:** العوامل التي تساعد على ضياع الوقت كثيرة. وما يدعو للسخرية أن

العديد من أجهزة التقدم العلمي التي يمكن أن تكون وسيلة لزيادة الإنتاجية كماً وكيفاً تكون هي أيضاً من أسباب ضياع الوقت. مثال استخدام الحاسب الآلي دون معرفة باستخدامه أو استخدام الهاتف بصورة كبيرة أو الاجتماعات الكثيرة التي لا تخرج بنتائج حاسمة.

ولكن ما الحل... لقد أمكن وضع بعض التصورات للاستفادة المثلى من وقتك. يوجد عشرون اقتراحاً، حاول أن تأخذ بعض من هذه الاقتراحات بجدية لتنظيم وقتك. قدم هذه الاقتراحات مارلين كالسن (Marlene Klassen, 1983) وهي كالآتي:

1- **خذ وقتاً للقيام بالتخطيط:** يبدو أن صرف دقيقة واحدة في التخطيط توفر ثلاث دقائق عند تنفيذ المهمة. تدرب على أن تعمل وفي الوقت نفسه في ذهنك صورة عن أعمال الأسبوع القادم، اكتب أهدافك: للعمل، وللمهنة، وللحياة الشخصية، وحتى للأمور المالية. لن نستطيع إنجاز الأشياء التي ترغب فيها دون تخطيط دقيق. إنها أكثر الخطوات البسيطة والمهمة في إدارة الوقت بشكل فعال.

2- **حدد الأولويات:** مع بداية كل يوم اكتب المهام التي عليك أن تقوم بها مرتبة حسب أهميتها، وعندما تنتهي من عمل ما راجع أولوياتك حتى تأكد من أنها مازالت دقيقة. ثم قم بعد ذلك بإعداد قائمة بالأشياء التي تود أن تقوم بها في اليوم التالي.

3- **حدد مواعيد الانتهاء من المهام:** حدد مواعيد الانتهاء من المهام بشكل واقعي وتمسك بها لكي يصبح لديك إحساس دقيق بمقدار الوقت الذي تحتاج له مهمة ما لإكمالها. كن على معرفة بمواعيد الانتهاء من المهام وتوقع المشكلات التي يمكن أن تمنعك من إنجازها في الوقت المحدد.

4- **قم بمهمة واحدة في كل مرة:** أنس كل شيء إلى أن تنتهي من المشروع الذي تقوم به حالياً. إن التنقل من مشكلة لأخرى سوف يدمر فيما بعد قدرتك على التركيز على أي شيء لأكثر مع بعض بضع دقائق في المرة الواحدة... تذكر أنه «دراسة حالة واحدة أفضل من دراسة أكثر من حالة».

5- **استخدم وقتك المفضل بشكل فعال:** حدد وقتك المفضل الذي تكون فيه في ذروة نشاطك كل يوم وخصصه للقيام بالأعمال ذات الأولوية العالية. يمكن أن تنجز أكثر في وقت أقل عندما تشعر بالانتعاش والحيوية وتكون متيقظاً فكرياً. لهذا استخدام ذلك الوقت بشكل فعال للعمل على تلك الأشياء التي تتطلب تركيزك الأكبر. من الغريب أن كثيراً من الناس يمضون أفضل أوقاتهم في العمل وهم يقومون بمهام روتينية مثل قراءة البريد، أو مطالعة الصحف، أو التحدث بالهاتف.

6- **ممنوع الازعاج:** إذا كان عملك مرناً فخصص جزءاً من عملك يومياً بحيث لا تسمح فيه بأي مقاطعات. لا تصرف هذا الوقت في أشياء تافهة، استخدمه في مشروعات كبيرة. تذكر أن الوقت الذي تصرفه على المشروع ليس بالأهمية نفسها طول المدة المتصلة دون انقطاع.

7- **تعلم كيف تصنع القرارات:** تعتمد نوعية القرارات المطلوبة على الظروف، أحياناً يحتاج

الأمر لقرار سريع، بينما تحت ظروف أخرى تكون الطريقة الديمقراطية أكثر ملاءمة. في كلتا الحالتين حدد المشكلة وأجمع المعلومات، فكر في البدائل ثم اتخذ القرار المناسب.

8 - **قم بالعمل مرة واحدة فقط:** عندما تنتهي من قراءة مذكرة أو رسالة، أجب عليها فوراً حيث أن الموضوع لا يزال جديداً في ذاكرتك. هذا يوفر عليك مشقة إعادة الموقف مرة أخرى.

9- **استخدم الهاتف بفاعلية:** استخدام الهاتف للاتصالات المحلية بدلاً من الرسائل والمذكرات الداخلية. هذا يوفر عليك النسخ وحفظ الملفات والإرسال بالبريد. يمكن أن تكون الاتصالات الهاتفية أكثر فاعلية، وذلك لأنها تخلق اتصالا ما بين جانبين. وتذكر دائماً أن الأسباب الرئيسية وراء إرسال المذكرات الداخلية هي للتوضيح أو للتذكير أو للتأكيد.

10- **أجب على المذكرة الأصلية:** للمراسلات الداخلية الاعتيادية اكتب إجابتك في أعلى أو جانب المذكرة التي أرسلت لك وبالتالي يسهل على القارىء أن يفهم ملاحظاتك.

11- **تخلص من الاشتراكات:** من المهم جداً أن تكون على اتصال بما يحدث في الشركة، لكن إن كنت على قائمة كبيرة من الاشتراكات، فإن ذلك يأخذ وقتاً كبيراً منك. احذف اسمك من تلك الدوريات أو المجلات التي لا فائدة مباشرة منها لك.

12- **حدد أوقات بداية ونهاية الاجتماعات:** أعد جدول عمل وحدد بوضوح هدف الاجتماع. ابدأ في الوقت المحدد، وحدد مدة الاجتماع ثم التزم بها. لا تسمح بأن يخرج أحد الأعضاء عن موضوع الاجتماع. قم بتلخيص أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها والإجراءات التي سوف تقوم بها في إنجاز تلك المهام.

13- **تخلص من شيء ما كل يوم:** إلق نظرة فيما يدور حولك كل يوم، واهمل الأشياء التي لا تحتاج إليها فعلاً. تخلص من الأوراق عديمة الأهمية في سلة المهملات.

14- **حافظ على طاولة مكتبك خالية:** هل تعاني مشكلة المكتب المتراكم الأوراق؟ إذا كان الأمر كذلك فكر أنها عمل زائد عليك القيام به. إذا لم تستطع مقاومة الأوراق المتراكمة، غير مكان هذه الأكوام بعيداً عن نظرك، حتى لا تحول انتباهك إليها.

15- **كف عن التأجيل:** التأجيل والقلق والانشغال ثلاثة من أكبر مضيعات الوقت، أحياناً نؤجل القيام بالعمل لأن العمل يبدو كبيراً جداً. لكن الابتداء في العمل أقل ألماً من التفكير فيه. الخوف من الفشل يقودنا لأن نتردد في التعامل مع الأشياء الجديدة.

16 - **قم بتقديم ساعتك بضع دقائق:** الأشخاص الذين يهتمون بالإنجاز غالباً ما يقدمون عقارب ساعتهم بضع دقائق إلى الأمام. لأنها تخلق إحساساً بالعجلة الزائدة. لكن لا تكن مهتماً بشكل زائد بمسألة إنهاء العمل بسرعة فالنتائج غير المتقنة تعني أنك ستضطر إلى إعادة القيام بالعمل.

17 - **لا تخطط لأن تعمل خارج الدوام:** بينت العديد من الدراسات أن الإنتاجية تسير نحو الانحدار بسرعة بعد ثمان ساعات من العمل. أحياناً وخاصة في الأوقات المزدحمة بالعمل في خلال العام، يكون العمل خارج الدوام ضرورياً ولكن يمكن أن تصبح ذلك عادة غير مقيدة. فالناس الّذين يعتمدون على العمل خارج الدوام دائما لينهوا أعمالاً لا يستفيدون الاستفادة القصوى من وقتهم خلال ساعات العمل اليومية.

18- **تعلم كيف تفوض:** فوائد التفويض متعددة، فهو يساعد المدير الذي يفوض -- وهو مهم من أجل تفويض مرؤسيه - أن يساهم في تطوير كفاءة وقدرة المنظمة لا يأخذ المديرون الناجحون رواتبهم من أجل قدراتهم الإدارية، وإنما أيضـاً من أجل ابتكاراتهم وتأثيرهم، إذ يتوقع منهم التعامل مع النشاطات الروتينية في أقسامهم بنوع من الثقة. لكن القياس الحقيقي لقيمة قدراتهم وفائدتها للمنظمة تظهر من خلال الإبداع ومن خلال قدراتهم على إنجاز الأشياء من خلال الناس الآخرين، ويلعب التفويض دوراً في أن المرؤوسين يقدموا لك الحلول بدلاً من المشكلات فهي بذلك نعمة في عملك.

19- **كافيء نفسك:** بعد أن تنهي عملاً مهما هنيء نفسك. خذ بضع دقائق للارتياح واجعل نفسك خالي الذهن قبل أن تبدأ في المهمة التالية، تمتع بالإحساس بالإنجاز لأنك تستحق ذلك.

20 - **ضع هذه الأفكار موضع التنفيذ:** حلل أسلوبك الحالي في العمل لتعرف متى وكيف يضيع وقتك. ربما تفاجأ عندما تعرف أن الوقت يضيع عادة الطريقة نفسها كل يوم، فمن المفيد أن تحتفظ بسجل للنشاطات اليومية لمدة أسبوع أو اثنين. وهذا يمكن أن يأتي من خلال:

أ - تضر العادات السلوكية السيئة في العمل. قم بتطويرها من خلال اكتساب عادات سلوكية جديدة.

ب - قسم الأعمال إلى وحدات صغيرة. فالشعور بإنجاز شيء واحد يعطي قدراً من السعادة وبالتالي تساعدك على إنجاز بقية العمل.

وفي دراسة قدمها أحمد دباس (1993) بعنوان «إدارة الوقت واستثماره» قد توصل إلى عدة نتائج في غاية الأهمية ويمكن إيجازها كالآتي:

1- القناعة بأهمية الوقت وخطورة إهداره وترجمة هذه القناعة إلى أسلوب عملي في النشاط الإدارى، يتلخص في الشعور الدائم بضغط الوقت وعدم التأجيل.

2- الانتباه إلى أهمية مبدأ القدوة في احترام المواعيد، ودور الرؤساء الإداريين بصدده، باعتبار أن سلوكهم الشخصي ذو أثر إشعاعي إيجابي أو سلبي على مرؤوسيهم.

3- الالتزام بالمواعيد سواء ما يتعلق بالدوام أو حضور الاجتماعات أو تنفيذ الواجبات المطلوبة منهم واستخدام الثواب والعقاب مع المنضبطين واللامبالين.

4- الدقة في توزيع الوقت ولا تنسى أنك في حاجة إلى النوم والطعام والراحة والرياضة. كذلك فإنك يجب إشباع الحاجات الاجتماعية والثقافة مما ينعكس على العمل والإنجاز.

5- تخلص من الاختصاصات المتعددة.

6- الإسراع في استعمال الأدوات الحديثة المتطورة لتكثيف الاستفادة من الوقت.

7- استخدام أجهزة الكمبيوتر حتى يتسنى استخدام المعلومات بحد أقصى (أحمد دباس: 1993، ص33).

مقياس بيئة العمل:

	نعم	لا
1- هل توفر للموظفين الموارد البشرية والمادية والمعلوماتية والمالية لأداء وظائفهم ومهامتهم؟	( )	( )
2- هل تثني على الموظفين لحسن أدائهم؟	( )	( )
3- هل تعتمد برنامج مكافآت أو حوافز؟	( )	( )
4- هل تستخدم النقد البنّاء كوسيلة للنمو والتحسن؟	( )	( )
5- هل تقود الصلاحيات دون تردد؟	( )	( )
6- هل تقدم للموظفين فرصاً للتدريب والتقدم؟	( )	( )
7- هل تطلب اقتراحات وتوصيات من موظفيك، وتشركهم في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم؟	( )	( )
8- هل تحترم التزام موظفيك وولائهم لحياتهم الشخصية والعائلية؟		

صفر	1	2	3	4	5	6	7	8

بيئة رديئة ... بيئة جيدة

مقياس كفاءة إدارة الوقت:

أعد هذا المقياس أحمد فرحات (1991). تجد في الأسفل عشر عبارات تعبر عموماً عن مبادىء مقبولة لإدارة فعالة للوقت. أجب عن هذه الأسئلة بوضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن مدى قيامك بعملك. أرجوك كن صريحاً إذ لن يعرف أحد إجابتك سواك أنت.

1- أحدد كل يوم وقتاً بسيطاً للتخطيط والتفكير في عملي.

* - نادراً   1- أحياناً   2- غالباً   3- دائما

2 - أحدد أهدافاً معينة ومكتوبة وأحدد مواعيد لتحقيقها.

* - نادراً   1- أحياناً   2- غالباً   3- دائما

3- أعد قائمة عمل يومية وأرتبها حسب أهميتها وأنفذ أهمها في أسرع وقت ممكن.

* - نادراً   1- أحياناً   2 - غالباً   3- دائما

4- أعرف قاعدة (80 -20) واستخدمها في العمل. (تشير هذه القاعدة إلى أن 80% من فعاليتك ستظهر عندما تنجز 20% فقط من أهدافك).

* - نادراً   1- أحياناً   2- غالباً   3- دائما

5 - أحتفظ بجدول مفتوح لكي أكون مستعداً للأزمات وللأمور غير المتوقعة.

* - نادراً   1- أحياناً   2- غالباً   3- دائما

6- أفوض كل ما يمكنني إلى الآخرين ليقوموا به.

* - نادراً   1- أحياناً   2- غالباً   3- دائما

7- أحاول أن أهتم بكل ورقة مرة واحدة فقط.

* - نادراً   1- أحياناً   2- غالباً   3- دائما

8- أتناول غداء خفيفاً حتى لا أشعر بالنعاس بعد الظهر.

* - نادراً   1 - أحياناً   2- غالباً   3- دائما

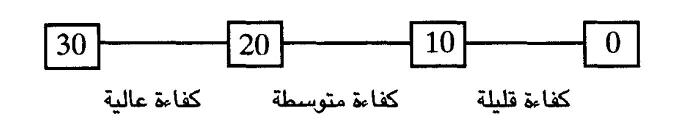
9- أقوم بجهد فعال لأمنع حدوث المعترضات أو المقطعات الشائعة (كالزوار، والاجتماعات، والمكالمات الهاتفية)، التي تعترض عملي باستمرار.

* - نادراً 1- أحياناً 2- غالباً 3- دائما

10- أستطيع أن أقول «لا» عندما يطلب الآخرون وقتي، خاصة إذا كان سيحول دون إكمالي إنجاز المهام الرئيسية.

* - نادراً 1- أحياناً 2- غالباً 3- دائما

التفسير:



القائد ذو الدقيقة الواحدة

مقدمة:

يهدف نموذج أسلوب الدقيقة الواحدة إلى زيادة الفاعلية في الإدارة. ويضم رمز مدير الدقيقة الواحدة صورة ساعة رقمية تشير إلى دقيقة واحدة. ويهدف إلى تذكير كل منا بأنه يستقطع دقيقة واحدة من يومه للتمعن في وجود الأشخاص الذين يديرهم وليتذكر أنهم هم أهم مصادرنا. يبرز مدير نموذج الدقيقة الواحدة باستخدام تلك العبارة:

«لا تعمل بجهد أكبر بل بذكاء أكبر»

التفكير بصورة مرنة:

يتطلب نموذج الدقيقة الواحدة التفكير في القيادة الإدارية بصورة مختلفة. حيث أن جميع الشركات والمؤسسات تشكلت بشكل هرمي حيث توجد على قمتها رئيس مجلس الإدارة. ليس هناك عيب في هذا النموذج، لكن المشكلة تنشأ عندما تفكر بشكل هرمي. وبالتالي ينتهي الأمر إلى أن المديرين يضطلعون بكامل العمل وأن المؤسسة تقع كلها على كاهلهم.

(*) يعد هذا النموذج من أحدث النماذج فى الإدارة.

ما الحل؟... هو قلب الهرم التنظيمي بحيث يصبح أسفله أعلاه، ويصير أعلى المديرين في القمة يقع أسفل الهرم. وبالتالي فإن المديرين القادة في نموذج الدقيقة الواحدة هو استخدام طريق القيادة الموقفية لزيادة الفاعلية في المؤسسة. وبالتالي فإن دور المدير القائد هو توفير موارد وبيئة العمل التي يحتاجونها لتحقيق الأهداف التي اتفقوا عليها. ونجاحهم نجاح لك، وتقدم المساعدة لمن يحتاج إلى المساعدة، وبالتالي فالمدير ينبغي أن يطور من آليات التعامل مع كل العاملين معه إيماناً منه بمبدأ الفروق الفردية بين هؤلاء العاملين.

الانطباع عن الآخرين:

يركز نموذج الدقيقة الواحدة على روح عمل الفريق، ولا يخبرنا «مدير الدقيقة الواحدة» عما يجب أن نعمله، ولكننا نصل معاً إلى الاتجاه الذي نريد أن نسلكه. ويقوم المدير إلى مشاركة العاملين في الكثير من المعلومات مما يجعلنا جزء في اتخاذ القرارات. والمدير في هذا النموذج مدير انتقائي، لأن لديه القدرة على الاختيار من أساليب الإدارة المختلفة. ولهذا فإنه يتصف بالمرونة والتلقائية في أساليب القيادة التي تأخذ أربعة أشكال التي تتمثل في الجدول (1).

جدول (1)

الأساليب الأساسية للقيادة

نوع الأساليب	الاستراتيجيات
الأسلوب الأول: التوجيه يؤمن القائد تعليمات معينة، ويشرف على إنجاز المهام بدقة.	البناء – المراقبة – الإشراف
الأسلوب الثاني: التدريب يستمر القائد في الأسلوب الأول، إضافة إلى ذلك، يشرح القرارات ويتلمس الاقتراحات ويدعم التطور.	التدريب – نقل الخبرة – التغذية الراجعة.
الأسلوب الثالث: المساندة يسهل القائد ويدعم الجهود الرامية إلى إنجاز المهام ويشاركهم مسؤولية صنع القرار.	الإطراء – الإصغاء – التسهيل.
الأسلوب الرابع: التفويض يحول القائد مسؤولية صنع القرار، وحل المشكلات إلى العاملين معه.	التفويض – المساندة – نقل السلطة.

إن أسلوب القيادة هو كيف أن تتصرف عندما تحاول التأثير في أداء شخص ما أو ما تعمل معه. ويمكن التركيز على نمطين من السلوك وهما التوجيه والمساندة.

أ - **السلوك التوجيهي:** وهو يهتم بإخبار الآخرين جلياً بما يجب عمله وكيف وأين ومتى يكون ذلك، ثم الإشراف على أدائهم بعد ذلك بدقة.

ب - **السلوك المساند:** وهو يهتم بالإصغاء إلى العاملين. ويعمل على تأمين المساندة والتشجيع لما يقومون به من جهود ثم يأتي بعد ذلك تسهيل اشتراكهم في حل المشكلات وصنع القرارات.

ولا يوجد أسلوب قيادي أمثل بل يمكن أن نقول أن القيادة الموقفية هي التي تحتم استخدام أسلوب التوجيه - التدريب - المساندة - التفويض. إن كفاءة المدير تتوقف على قدرته في استخدام أساليب القيادة بمرونة كبيرة وفاعلية عظيمة. إنه يمكن للقائد خلق مزيج من الالتزام والقدرة على النجاح في الأعمال. والالتزام مزيج من الثقة والحافز. فالثقة مقياس يعين الإنسان بذاته وشعوره وبقدرته على الإبداع في عمله دون إشراف، في حين أن الحافز هو مقدار حماس واهتمام الفرد للقيام بعمل ما على الوجه الحسن.

علاقة أسلوب القيادة بمستوى التطور

يعتقد قائد الدقيقة الواحدة أن علاقة أسلوب القيادة ومستوى التطور يمكن أن يأخذ الأشكال الأربعة التالية وهي:

1- **التوجيه:** وهو يخص من يفتقرون إلى الكفاءة، رغم توافر الحماس والالتزام المهني لديهم.

2- **التدريب:** وهو يخص من يتحلون بالكفاءة دون الالتزام. إنهم بحاجة إلى التوجيه والإشراف لأنهم لا يزالون قليلو الخبرة، وهم بحاجة إلى العون والثناء لبناء الاعتزاز والثقة بالنفس. كما يحتاجون إلى إشراكهم في صنع القرارات لاستعادة التزامهم.

3- **المساندة:** وهو خاص بأولئك الذين يمتلكون الكفاءة، ويفتقرون إلى الثقة والحافز. إنهم لا يحتاجون إلى كثير من التوجيه نظراً لما يتمتعون به من مهارات.

لكن المساندة ضرورية لتقوية الثقة والحافز لديهم.

4- **التفويض:** وهو خاص بمن يمتلكون الكفاءة والالتزام. إنهم قادرون على إنجاز أي مشروع بأنفسهم، وبقدر ضئيل من الإشراف والمساندة.

تطوير الكفاءة والالتزام:

يعتقد مدير الدقيقة الواحدة أن تطوير كفاءة والتزام العاملين معه تتعلق بأسلوبي التوجيه والتدريب. إن مهمة المدير الفعال تتمثل في مضاعفة الكفاءة والثقة لدى العاملين تدريجياً، كي تتمكن من الشروع في تطبيق أساليب أقل استهلاكاً للوقت مع استمرار الحصول على نتائج عالية النوعية. إن الانتقال من أسلوب التوجيه إلى التدريب ثم المساندة والتفويض يدل ذلك على تطور في الإدارة والقيادة الموقفية.

أسرار نجاح القيادة الموقفية:

يمكن اعتبار القائد ذو الدقيقة الواحدة ناجحاً في الإدارة لأنه يمتلك ثلاثة أسرار سحرية يمكن التعبير عنها في الآتي:

السر الأول: تحديد الأهداف بأسلوب الدقيقة الواحدة:

يعد السر الأول هو مفتاح النجاح في الإدارة بأسلوب الدقيقة الواحدة. ففي معظم المنظمات حينما تسأل عما يقومون به من عمل ورؤسائهم غالباً ما تحصل على قائمتين مختلفتين من الأهداف. إن عدم اتساق تحديد الأهداف بين المدير والعاملين معه يسبب إرباكاً لتلك المنظمة. ويمكن تدريب المديرين على فهم الهدف وذلك من خلال قيامهم بالتعبير عن الهدف وذلك عن طريق كتابة الهدف في حدود (250) كلمة بحيث يقرأ في خلال دقيقة واحدة. ويمكن رصد الأهداف في الآتي (كينث بلانتشارد: 1990).

أهداف أسلوب الدقيقة الواحدة:

1- أن تتوصل إلى اتفاق بشأن أهدافك.

2- أن تعرف مظاهر السلوك الجيد.

3- أن تكتب أهدافك كلاً على حدة وعلى ورقة واحدة، في أقل من 250 كلمة.

4- أن تقرأ كل هدف وأن تعيد قراءته، وهذا يتطلب منك دقيقة واحدة أو نحوها في كل مرة.

5- أن تعرف ما إذا كان سلوكك يتطابق مع هدفك أم لا.

السر الثاني- الثناء لدقيقة واحدة:

يعد السر الثاني بأنه مفتاح للقيادة الموقفية حيث أن الثناء أو التشجيع هاماً في تعزيز السلوك الناجح. ولهذا فإن مدير الدقيقة الواحدة يجب أن يساعد ويساند العاملين معه للوصول إلى توقعاتهم الكاملة وبالتالي فإنهم قادرون على إنجاز أعمالهم ببراعة ونجاح. ويمكن توضيح أسلوب الثناء لدقيقة واحدة وهي ممثلة في الآتي:

يكون الثناء لدقيقة واحدة فعالاً عندما:

1- تخبر الموظفين وجهاً لوجه بأنك ستطلعهم على تقويمك لمستوى أدائهم للعمل.

2- تثني على الموظفين مباشرة.

3- تخبر الموظفين بدقة وبشكل محدد بما أنجزوه بشكل صحيح وكيف أن ذلك يساعد المنظمة والموظفين الآخرين الذين يعملون بها.

4- تتوقف لحظة عن الكلام لتجعل الموظفين «يشعرون» بمدى رضاك.

5- تصافح الموظفين أو تلمسهم بطريقة توضح أنك تساند نجاحهم في المنظمة.

ويمكن وضع تصورات للثناء في الصور التالية:

1- كافيء المجتهدين بعد إنجاز الأعمال مباشرة.

2- ضع أسماء العاملين في سجلات الشرف وقدمها لضيوف المؤسسة.

3- إذا أردت أن تكافيء أحد العاملين فلا ترسل له شيكاً في البريد بل قدمه في احتفال كبير.

4- التعزيز المعنوى هام، ولا يقل عن التعزيز المادي.

5- الثناء على ما ينجز من أعمال بسرعة.

السر الثالث: التأنيب لدقيقة واحدة:

لكي تكون مديراً ناجحاً يستخدم أسلوب الدقيقة الواحدة لابد أن تكون قادراً على استخدام أسلوب التوبيخ لدقيقة واحدة. ويجب أن يكون التأنيب والتوبيخ ملازماً للعمل الخطأ. ويمكن توضيح التأنيب في الآتي (كينث بلانتشارد: 1990):

يكون التأنيب لدقيقة واحدة فعالاً حينما:

تخبر الموظفين مسبقاً بتغييرات واضحة بأنك ستطلعهم على تقويمك لأدائهم.

الجزء الأول من التأنيب:

1- تؤنب الموظفين مباشرة بعد ارتكاب الخطأ.

2- تخبر الموظفين بدقة عن الخطأ الذي ارتكبوه.

3- تطلعهم وبتغييرات واضحة على شعورك تجاه أخطائهم.

4- تقف لثوان قليلة في صمت غير مريح، يشعرون فيها بما تشعر.

الجزء الثاني من التأنيب:

1- تصافحهم أو تضع يدك بطريقة تشعرهم بأنك حقيقة بجانبهم.

2- تذكرهم بمدى تقديرك.

3- تكرر التأكيد بأنك تقدرهم جيداً ولكنك مستاء من آرائهم في هذا الموقف.

4 - تدرك بأنه إذا انتهي التأنيب فقد انتهي.

أ - يجب أن يتم التأنيب بعد الخطأ مباشرة.

ب - ارتباط التوبيخ بالخطأ يؤدى إلى كف واختزال الخطأ.

جـ - لا تسرف في استخدام التوبيخ.

د - لا تقوم بالتوبيخ أمام العاملين.

مقاييس أهمية الوقت:

إن قياس مفهوم الوقت وتحديد أهميته يعتبر من المقاييس الهامة. لأن وضع تصور لقياس أهمية الوقت صار مطلباً هاماً يمكن الاستفادة منه في تحديد الكثير من القيم المرتبطة به مثل إنجاز الأعمال والالتزام بالمواعيد. وقد طور الباحث ثلاثة مقاييس يمكن استخدامها للتصرف على أهمية الوقت.

مقياس الالتزام بالمواعيد:

يعد الالتزام بالمواعيد أحد المؤشرات الهامة في استخدام وإدارة الوقت بطريقة ذكية. ويتكون المقياس من عشر عبارات. أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (عادة) وتعطى درجة (3) وهي تعني أن الصفة غالباً ما يستخدمها الفرد بشكل مكثف. والاختيار الثاني عبارة عن (أحياناً) وتعطي درجة (2) وهي تعني أن الصفة معتدلة الحدوث أو الاستخدام لديه. والاختيار الثالث عبارة عن (نادراً) وتعطى درجة (1) وهي تعني أن تلك الصفة ليست متوفرة في الغالب لدى الفرد.

مقياس الالتزام بالمواعيد

م	المفـــــــــردات	عادة	أحياناً	نادراً
1	التزم بتنفيذ مواعيدي مع الآخرين في أوقاتها.	( )	( )	( )
2	أراعي الدقة الزمنية في مواعيدي مع الآخرين.	( )	( )	( )
3	أعتذر إلى صديقي في حالة تأخري عن موعد معه لعدة دقائق.	( )	( )	( )
4	أقوم بتنفيذ واجباتي في وقتها المحدد دائماً.	( )	( )	( )
5	يندر تأخري عن موعد العمل صباح كل يوم.	( )	( )	( )
6	أستيقظ كل يوم في الموعد المعتاد.	( )	( )	( )
7	أعود غالباً إلى البيت في موعد يعرفه جميع أفراد أسرتي.	( )	( )	( )
8	التزم بالمواعيد التي أقطعها على نفسي تجاه أصدقائي.	( )	( )	( )
9	أحرص على أن أكون أول الحاضرين في الاجتماعات التي تعقدها مؤسستي.	( )	( )	( )
10	أفضل أن انتظر زملائي عندما أخرج معهم في نزهة.	( )	( )	( )

نادراً			أحياناً			عادة
صفر	5	10	15	20	25	30
التزام منخفض						التزام عال

استراتيجية التخلص من التأجيل:

مقدمة:

التأجيل هو أحد الخصائص للمدير غير الفعال. فالإداري الذي لا يلتزم بتعهداته يفقد دائماً مصداقيته بسرعة، ويصير معروفاً أنه لا يمكن الوثوق به، وهذا من جهة العمل شيء خطير. لكن الأفراد الذين يؤجلون دائماً أعمالهم يعانون باستمرار من الإحساس بالإحباط لأنهم لا يعملون على تحقيق الأهداف التي يعتبرونها مهمة، وغالباً ما تكون علاقاتهم في داخل وفي خارج المنظمة سيئة.

إننا ندفع ثمناً باهظاً لمتعة الانغماس في التأجيل. إنه القاتل العالمي للفعالية.

هل أنت مؤجل مزمن؟

ليس كل من يؤخر عمل شيء يعتبر مؤجلاً، إذ أن كل الإداريين يغيرون من خططهم وأولوياتهم في أثناء عمل، وهذا ضروري. المؤجل المزمن يبطيء في المشروعات باستمرار حتى تصبح النتائج خطيرة.

وقد يستخدم الأفراد أساليب غير سوية لتبرير التأجيل مثل عدم وجود وقت كاف لإنجاز المهام. قد ينشغلون كثيراً بالتفاصيل ويهملون الأهداف الكبرى. ومن الدوافع الشائعة التي تقود إلى التأجيل ما يلي:

1- عدم الثقة بالذات: يرى عالم النفس «ويليام ناوس» أن الناس عادة غير واثقين بأنفسهم، لهذا فإنهم يمضون وقتاً طويلاً وهم يترددون ويعيدون النظر. وعادة يشتكي المؤجلون من نقص في قدراتهم ولهذا فهم يتجنبون القيام بالأعمال الجديدة حتى لا يفشلوا فيها، وهم يتجنبون مخاطر النجاح وأي مشكلة يخشون أن تنتج عنه.

2- قلة تحمل الغموض والإحباط: يقول علماء النفس إن الأولوية الحقيقية، للعديد من الناس، هي أن يكونوا مرتاحين في حياتهم، نتيجة لذلك فإنهم يتجنبون المهام التي تبدو كبيرة وغير سارة. ويشغل الأفراد المؤجلين أنفسهم بأمور تافهة لا تقود إلى وضع نهايات للعمل.

3- محاولة الوصول للكمال: كثير من المؤجلين لا يدركون أنهم في داخلهم يحاولون الوصول إلى الكمال. ففي محاولتهم البرهنة على أنهم جيدون يسعون إلى المستحيل، يعتقدون أنهم لن يواجهوا أية مشكلة بالمرة لكي يصلوا إلى أهدافهم العالية. وعادة يحمل المؤجلون مطالب غير واقعية لا يستطيعون الوفاء بها. وعندما يحبطون تجدهم يتراجعون عن تلك المطالب بأن يماطلوا ويؤجلوا.

4- الاختلاف بين الذكور والإناث: هل النساء يؤجلن أكثر من الرجال؟ إذا كان الأمر كذلك فلماذا؟ لقد خدعت هذه الأسئلة عدة خبراء في هذا المجال. لقد تضاربت الآراء حول هذا الموضوع... ففي المجتمعات التي أعطت مساحة كبيرة من الحرية في الارتقاء المهني نجد أن النساء لا يؤجلن الأعمال خوفاً من النظر إلى ذلك نظرة سلبية من قبل الآخرين. وبعض من المجتمعات

تحاول المرأة التأجيل حتى لا تشعر بالحرج في عبور وتخطي التقاليد فهي تقول «فما دامت تؤجل فإنها لن تحقق النجاح وبالتالي لن تتحدى التقاليد». كما تميل النساء إلى التأجيل حيث يخشين أن ينظر إلى إنجازاتهن على أنها غير أنثوية.

5- نظرة مميتة: بعض الناس ضعيفوا الثقة بأنفسهم بحيث أنهم لا يدخلون النجاح إلى أنفسهم وإلى حياتهم. فشعورهم بعدم الكفاءة يجعلهم لا يتوقعون النجاح في أي شيء ولهذا فإنهم لا يحاولون من البداية أصلاً.

طرق علاج التأجيل:

أول وأهم خطوة لعلاج التأجيل هو الالتزام الكامل من قبل المؤجل بصنع التغيير، إلا أن ذلك ليس بالسهولة التي تبدو، فالمؤجلون ربما يتمتعون بصنع وإيجاد الحلول لإصلاح الوضع. ويتمتعون بعملية قائمة بالأهداف ووضع الجداول للإنجاز. ومشكلة المؤجل أنه لا يلتزم بعملية التنفيذ. الكثير من المؤجلين يحتاجون إلى تطوير مهارات تساعدهم في العمل لتحقيق أهدافهم بكفاءة أكبر. فالمدير الذي يمضي خمس دقائق في كل مكالمة هاتفية فأنه سوف يعاني من مرض يسمى «مرض الحبل الأسود» وبالتالي يمكن للمدير أن يختصر الوقت مما يسبب وفرة في الوقت.

خطوات علاج التأجيل:

الخطوة الأولى: أعلم أن التأجيل ليس الحل لمعالجة أعمالك.

يضع المؤجلون على أنفسهم ضغطاً انفعالياً لا معنى له إذ تمتلىء حياتهم بالإحباط والملل، لهذا فإن إدراك الحقيقة والإقرار بوجودها يساعدان المؤجل على النظر إلى المهمة نظرة جديدة ومختلفة. ويصبح لدى المؤجل نظرة أكثر نضجاً نحو الحياة والعمل.

الخطوة الثانية: قسم المشكلات الكبير إلى أجزاء صغيرة.

عندما تكون المهمة كبيرة جداً، توقف قليلاً وفكر في الأمر على ورق. اكتب كل خطوة يجب القيام بها لإنهاء العمل، ورتبها زمنياً. كلما كانت الخطوات أصغر كان الوضع أفضل. الشروح التفصيلية للعمل ستكون مغرية، حيث تؤدي كل مهمة صغيرة إلى غيرها. فبدلاً من النظر إلى مشروع عملاق، تنظر إلى سلسلة من المهمات الصغيرة، يمكن التحكم فيه والسيطرة عليه بشكل مفصل.

الخطوة الثالثة: خطط ونفذ مهمة أولية.

إن الابتداء في العمل هو أكبر مشكلة للمؤجلين. فالمؤجل المزمن سيقوم بعدد لا حصر له من المهام الصغيرة. حتى يتجنب الابتداء في المشروع، وهكذا فإن هذا الأسلوب يتطلب منك ابتكار مهمة مختصرة للابتداء بها ومن ثم تنفيذها فوراً.

فإذا كان على المدير أن يلقي كلمة، يستطيع مثلاً أن يحدد أربع نقاط مهمة يريد التحدث عنها.

وإذا كان هناك تقرير ليقدمه، يستطيع أن يكتب المذكرة الخارجية مثلاً.

الخطوة الرابعة: ضع رهاناً على نفسك.

أكتب شيكاً مالياً يقدم كهبة إلى إحدى الجهات التي يكرهها. وإذا فشل المؤجل في الإنجاز في الموعد المحدد فإن الإخصائي النفسي يرسل الشيك إلى الجهة المكتوب باسمها الشيك.

يمكن أن يراهن شخصان من الذين يتسمون بالتأجيل على إنجاز العمل في زمن محدد. ومن يفشل في إنجاز هذا العمل في الزمن المحدد يدعوه لدعوة على الطعام. إن وضع الرهان لا يشفي من مشكلة التأجيل، لكنه يساعد على وضع نموذج للنجاح في الوصول إلى تحقيق إنجاز الأعمال في الوقت المحدد لها.

الخطوة الخامسة: ابتكر نظاماً للحوافز.

هذه طريقة فعالة للمؤجلين لدفع أنفسهم للإنجاز لأنها تقدم تعزيزاً إيجابياً. فإذا حقق المؤجل إنجاز المهام في الوقت المحدد يحصل على مكافأة. لكن كن صادقاً مع نفسك، فإذا قمت بمهمة تأكد من أنك تعطي نفسك المكافأة وإذا لم تنجزها لا تأخذ المكافأة.

الخطوة السادسة: جرب خطة قصيرة لمدة خمس دقائق.

ضع خطة تلتزم بها خمس دقائق لإنجاز مهام محددة في المشروع. ثم قم بزيادة الوقت للإنجاز. ومهما كانت المهمة غير محببة، تستطيع أن تقنع نفسك بالالتزام بالعمل لمدة خمس دقائق.

الخطوة السابعة: أبدأ بأصعب جزء أولاً.

ينجح أسلوب مشروع أولي مع كثير من الناس، لكن مع الآخرين ينجح شيء مختلف كلياً. إنه اختيار أصعب جزء من المشروع أولا فعند الانتهاء من أصعب جزء أو أكثر الأجزاء كراهية يظهر العمل المتبقي سهلاً.

فإذا كان أصعب جزء المشروع هو جمع المعلومات مثلاً فإن على المؤجل أن يبدأ بهذا الجانب أولاً، بعد ذلك تبدو خطوة تحليل المعلومات سهلة.

الخطوة الثامنة: صمم بيئة عملك.

تعد بيئة العمل مليئة بالمصائد التي تضيع وقتك وتعيقك عن الابتداء أو الانتهاء في المشروعات المهمة. فالمكتب المزدحم والملفات غير المنظمة تساهم أيضاً في حدوث التأجيل. ويمكن العلاج في تنظيم بيئة عملك وإجراءاته، وهذا يتطلب استخدام نظام ملفات ناجح، والتخلص من الوثائق والأوراق الأخرى القديمة، والتأكد من أن المواد المتعلقة بالمشروع فقط هي الموجودة على طاولة مكتبك.

ولكن ماذا يحدث لو استمر المؤجل في التعلق بطرقه القديمة... هذا يتطلب الذهاب إلى إخصائي نفسي... لأنك قد وصلت إلى حالة المرض.

مقياس التخلص من التأجيل

أجب على الأسئلة الآتية:

1- هل أنت تقوم بعملية التأجيل في الأعمال الصعبة؟

نعم (   )   لا (   )

درجة التأجيل:

قليلة				متوسطة					كبيـــــر	
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

2- اذكر الأعمال التي تقوم بتأجيلها. ثم قم بترتيبها حسب درجة أهميتها بالنسبة لك.

1 -   6-

2 -   7-

3 -   8-

4 -   9-

5 -   10-

3- اختر أحد الأعمال الأكثر أهمية. ثم قم بتحليلها إلى عناصرها الأولية:

1 -   6-

2 -   7-

3 -   8-

4 -   9-

5 -   10-

4- قدم بعض الحلول المبتكرة غير المألوفة لحل المشكلة:

1 -   6-

2 -   7-

3 -   8-

4 -   9-

5 -   10-

5- هل أنت مستعد لدفع مبلغ إذا فشلت في وضع حلول للمشكلة؟

نعم (   )   لا (   )

أ - إذا كانت الإجابة بـ «لا» توقف عن العمل. ثم فكر مرة أخرى حتى تقتنع بأنك مستعد لدفع مبلغ من المال في سبيل عدم تأجيل حل المشكلة.

ب - إذا كنت موافق على دفع مبلغ من المال في حال فشلك في التأجيل اذكر مقدار المال الذي ستدفعه. (   )

6- فكر في أصعب جزء من العمل. ثم قم بتقديم حلول تصلح لحل هذا الجزء الصعب.

1 -   6-
2 -   7-
3 -   8-
4 -   9-
5 -   10-

7 - صمم بيئة عملك بحيث تتخلص من مؤجلات العمل.

1 -   6-
2 -   7-
3 -   8-
4 -   9-
5 -   10-

8 - هل تشعر بأنك مؤجل للعمل بعد الآن:

نعم (   )   لا (   )

اذكر درجة التأجيل:

قليلة				متوسطة				كبير		
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

9- قارن بين الدرجة في السؤال رقم (1) والسؤال رقم (8). ثم احسب قيمة الفرق بين الدرجتين. تذكر أن قيمة الفرق يعبر عن مقدار التحسين في التخلص من التأجيل.

خلاصة

إدارة الوقت في دراسة حديثة لـ:

فاروق السيد عثمان (1) في مجال علم النفس عن سيكلوجية إدارة الوقت. رصد في الإطار النظري كل ما توصلت إليه الدراسات الحديثة حول إدارة الوقت.

حيث بدأ بتعريف «روزفلت» للوقت بأنه «المادة التي صنعت منها الحياة». وأن كمية الوقت المتاحة ليست مهمة بقدر أهمية كيفية إدارة الوقت المتاح لنا ثم حدد:

أنواع الزمان بأنها:

الزمان البيولوجي، والزمان الشخصي، والزمان الفيزيقي، والزمان الميتافيزيقي، والزمان المتزامن، والزمان المقدس، والزمان العلماني، والزمان المصغر، والزمان أحادي التوقيت، والزمان متعدد التوقيت.

معنى الزمن:

لتحديد مفهوم الزمن – بحثياً – رأي الباحث أن مفهوم الزمن من المفاهيم المجردة التي تتصف بقدر كبير من الغموض. ورغم هذا إلا أن المجتمعات تتفق في معرفتها لأوقات الزمن مثل الفصول والشهور والأيام والنهار... وهي الأوقات التي تعتمد على الحركة اليومية للأرض والدورة الاعتيادية للقمر والشمس.

قيمة الوقت:

الوقت في مختلف اللغات يشار إليه على أنه له قيمة مادية "Time is Gold".

أنواع الوقت الفعال:

ترى الدراسات الحديثة أن الوقت الفعال يمكن تقسيمه إلى أربعة جوانب هي:

1- الوقت الإبداعي: وهو الوقت المخصص لتخطيط الأنشطة المستقبلية.

2- الوقت التحضيري: وهو الوقت الذي يستخدم في تحديد الأنشطة قبل تجميع الحقائق.

3- الوقت الإنتاجي: وهو الوقت الذي يُقضي في القيام بالعمل.

4- الوقت العام: وهو الوقت الذي يُقضي في كتابة التقارير.

(1) فاروق السيد عثمان: سيكلوجية إدارة الوقت – تنمية مهارات التفكير الاستراتيجى – دار المعارف – القاهرة – 1995م.

أسس إدارة الوقت:

فن إدارة الوقت هو فن إدارة الذات. ويختلف إحساس الإنسان بالزمن باختلاف مرحلته العمرية، فكلما تقدم في العمر كلما شعر بتسارع الزمن.

وهناك خمس مسلمَّات أساسية لتحسين إدارة الوقت وهي:

1- إدراك أن طريقة قضاء الوقت هي عادة طبيعية.

2- تحديد الغايات التي من أجلها يُخطط لإدارة الوقت.

3- تحديد الأولويات.

4- إجراء اتصالات مناسبة لاستخدام الوقت بشكل أجود، مع الحرص والحذر من أن تأتي هذه الخطوة بنتيجة عكسية.

5- عدم تأجيل الأعمال؛ حيث التأجيل أكبر عقبة في طريق إدارة الوقت.

ويمكن بالإضافة لذلك الإسراع باستعمال الأدوات والأجهزة الحديثة لتكثيف الاستفادة من الوقت.

وإذا كان التأجيل عادة شخصية يمكن التخلص منها بالطرق والخطوات التالية:

أ - تقسيم المشكلات الكبيرة إلى أجزاء صغيرة.

ب - البدء في العمل بالتنفيذ فوراً بأصعب الأجزاء.. ولمدة خمس دقائق فقط.. تزيد تدريجياً.

جـ - تصميم بيئة العمل بحيث تساهم في الإنجاز بالتخلص من الأوراق الزائدة، ووضع المهم للعمل فقط على المكتب.

د - وضع نظام جيد للحوافز.. كأن يأخذ وقتاً ممتعاً لتمضية وقت الفراغ بعد إنجاز جزء من الخطة في مدة زمنية محددة.

أهم السباب التي تؤدي إلى مضيعة الوقت:

- المعوقات الهاتفية.
- الزوار غير المتوقعين.
- الاجتماعات غير المجدية.
- الأزمات*.
- ترك المهام قبل إنجازها.
- نقص الانضباط الذاتي.

* سوف نتناول كيفية إدارة الأزمات في هذا المرجع بصورة مستقلة ومفصلة نظراً لأهميتها.

ولقد أشارت أحد الدراسات الإدارية إلى أن النموذج الإداري الناجح في إدارة الوقت يعرف باسم: **القائد ذو الدقيقة الواحدة**: وهذا النموذج الإداري يستقطع من وقته دقيقة واحدة للتمعن في وجوه الأشخاص الذين يديرهم.. وذلك باعتبارهم أهم مصادره. ودوره ينحصر في توفير موارد وبيئة العمل التي يحتاجها العاملين لتحقيق الأهداف الموضوعة، وهو يعتبر نجاحاً مرؤوسيه نجاح له. وهو يعمل بروح الفريق، ويتصف بالمرونة والتلقائية في أساليب القيادة؛ فيأخذ من أساليب القيادة الأربعة ما يتناسب مع الموقف.

والأساليب الأساسية للإدارة هي:

1- التوجيه، حيث يعطي القائد تعليمات معينة، ويشرف على إنجاز المهام بدقة.

2- التدريب، حيث يضيف القائد إلى ما سبق شرح القرارات والتماس الاقتراحات وتدعيم التطور.

3- المساندة، حيث يسهل القائد ويدعم الجهود الرامية إلى إنجاز المهام ويشاركهم مسؤولية صنع القرارات.

4- التفويض، حيث يحول القائد مسؤولية صنع القرار، وحل المشكلات إلى العاملين معه.

أسرار نجاح أسلوب مدير الدقيقة الواحدة:

أ - قراءة الأهداف في دقيقة واحدة:

حيث أثبتت الدراسات أنه بسؤال العاملين والمديرين عن الأهداف التي يسعون إليها لوحظ الحصول على قائمتين من الأهداف.. وهذا يعني عدم الاتفاق على الأهداف وبالتالي إرباك المؤسسة. ولذا فإن نجاح القائد ذر الدقيقة الواحدة يتضح في تحديد الأهداف فيما لا يزيد عن 250 كلمة بحيث يسهل قراءة كل هدف فيما لا يزيد عن دقيقة. ثم تحديد السلوكيات المتطابقة مع هذا الهدف.

ب - الثناء لدقيقة واحدة:

لأن الثناء هاماً في تعزيز السلوك الناجح. ويتم ذلك من خلال إخبار المرؤوسين بأنهم سيطلعون على نتائج تقويم أدائهم. والثناء على المجتهد في حينه. إخبار المرؤوسين بدقة بما أنجزوه بشكل صحيح؛ فإن ذلك يساعد الآخرين الذين يعملون على التعرف على الأساليب الصحيحة. التوقف لحظة عن الكلام ليشعرون بمدى رضا المدير عنهم.

جـ - التأنيب لدقيقة واحدة:

لكي يكون المدير الذي يستخدم أسلوب الدقيقة الواحدة ناجحاً يجب أن يستخدم التوبيخ لدقيقة

واحدة في حالة الأساليب الخطأ. ولكي يتم التوبيخ بطريقة ناجحة يجب أن يكون عقب الخطأ مباشرة. وأن يوضح المدير للمخطيء خطأه. وأن يقف لثوان قليلة في صمت ليعبر عن شعوره بعدم الارتياح ولينقل له هذا الشعور. وبعد ذلك يؤكد له أنه يقدره شخصياً ولكنه يستاء من خطأه. وأن الموقف انتهي بمجرد انتهاء التأنيب.

أهمية حسن إدارة الوقت في عملية التعليم:

إن الوقت هو ما ينبغي أن يمنحه المدرسون للطلاب، إذا كانوا يرغبون في تعليم تلاميذهم.

ولقد بدأت الدراسات التي أجريت على عنصر الوقت في عملية التعليم من افتراض أن الوقت ينتج عنه مستويات أعلى من التحصيل. وانتهت الدراسات إلى أنه بالفعل توجد علاقة بين الوقت والتحصيل؛ حيث أن معدل الساعات المدرسية في السنة الدراسية يرتبط بصورة إيجابية بالتحصيل الدراسي خاصة في مجال القراءة والرياضيات.

ولذلك تتجه الدراسات حالياً لدراسة الوقت كمتغير مستقل. فعند تثبيت كل المتغيرات سيظل الوقت المخصص للمنهج الدراسي له دور في عملية التعلم.

وفي دراسة* لتحديد المتطلبات التربوية اللازمة لاكتساب التلاميذ أساليب جيدة للتعامل الحضاري مع الزمن.. توصلت إلى أن أهم هذه المتطلبات هي:

- توفير وقت وليكن نصف ساعة يومياً يقوم فيه التلاميذ بالخدمة العامة. وفي نهاية العام يتم استعراض الإنجاز للتعرف إلى حصيلة ساعات العمل.
- تخصيص مدة زمنية للترويح، لاستثمار الطاقة الزائدة.
- إعداد المعلم بصورة جيدة بحيث يستطيع التعامل الحضاري مع الزمن. وتدريس «علم الحضارة».
- مشاركة جميع الفعاليات التربوية، من أسرة ووسائل إعلام، للتعامل مع الزمن.

* أحمد أبو الفتوح شبل: بناء منظومة قيمية للتعامل الحضاري مع الزمن وبعض المتطلبات التربوية اللازمة لاكسابها لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (دكتوراه - غير منشورة) جامعة طنطا - كلية التربية - قسم أصول التربية - 1994 - صص 194 :196.

الفصل العشرون

إدارة الأزمات

إدارة الأزمات التعليمية

ارتبط مصطلح إدارة الأزمات Crisis Management ارتباطًا قويًا بالإدارة العامة، ليعكس ما تقوم به منظماتها في مواجهة الظروف غير الطبيعية التي يمكن أن تواجه المجتمع، والتي قد تقع تحت مسمى الأزمة Crisis، أو الكارثة Catastrophe أو الصراع Conflict أو النكبة Disaster، أو غيرها مما يدل على ما يهدد كيان الدولة والنظام والأفراد ويحول دون أداء الخدمات، ويوقف السير الطبيعي للسياسات وتنفيذها.

وقد أخذ هذا المصطلح وضعًا متميزًا في القاموس السياسي، وبخاصة في الأمور التي تقع تحت العلاقات الخارجية، ليشير إلى مواقف غير مرغوبة لطرفين أو لأحدهما في مجالات السياسة الخارجية. وفي التاريخ المعاصر هناك الأزمة الكورية، وأزمة خليج الخنازير (أزمة الصواريخ الكوبية)، وأزمة الشرق الأوسط 1956، 1967، وغيرها.

والأزمة Crisis نقطة تحول في سلسلة من الأحداث المتتابعة تسبب درجة عالية من التوتر وتقود إلى نتائج غالبا ما تكون غير مرغوبة، وبخاصة في حالة عدم وجود استعداد أو قدرة على مواجهتها.

وقد حدد وينر وكاهن Weiner and Kahn اثنى عشر بعدًا للأزمة، يظهر في أن الأزمة:

1- تعتبر غالبا نقطة تحول في تتابعات ظاهرة من الحوادث والأفعال.

2- تعد موقفًا يتطلب من المشاركين درجة عالية من العمل والأداء.

3- تهدد الأهداف والغايات، وبخاصة تلك المتصلة بأعضاء المنظمة.

4- تتبع بنواتج هامة تشكل تبعاتها مستقبل أعضاء المنظمة.

5- تتكون من حوادث متقاربة ينتج عنها مجموعة من الظروف.

المصدر :

أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - 1995، صص 449-465.

(النشر بإذن من المؤلف)

6- تؤدي إلى الحيرة وعدم التثبت في تقويم الموقف ووضع بدائل للتعامل معه.

7 - تقلل التحكم في الأحداث وتأثيراتها.

8- تزيد درجة الإلحاح التي تنتج عن القلق بين المشاركين.

9- تعتبر فرصة تكون فيها المعلومات المتاحة للأعضاء غير ملائمة.

10- تزيد ضغوط الوقت بالنسبة للأعضاء.

11- تتميز بتغيرات في العلاقات بين أعضاء المنظمة.

12 - ترفع درجة التوتر بين الأعضاء، وبخاصة في الأزمات المتصلة بالسياسات بين القوي الداخلية أو بين القوي الخارجية.

ومن ناحية أخرى فقد استعرض ميلر وإيسكو Miller and Iscoe سمات الأزمات كما حددتها الدراسات النفسية والاجتماعية على النحو الآتي:

1- إن موقف الأزمة يكون حادًا أكثر من كونه موقفا مزمنًا، رغم أن مداه الزمني لا يكون محددًا عادة.

2- إن الأزمة تنتج بالنسبة للسلوك الذي يعتبر مرضيا مثلما يظهر في عدم الكفاءة.

3- إن الأزمة تهدد أهداف الأفراد ذوي الصلة بها، وكذلك المنظمات.

4- إن الأزمة موقف نسبي، ذلك أن ما يعتبر أزمة لجماعة أو فرد قد لا يكون كذلك لآخرين.

5- إن الأزمة تؤدي إلى التوتر في النواحي العضوية والنفسية، بجانب ما تؤدي إليه من قلق.

ويلاحظ على كلا التوجهين أن هناك اتفاقًا على أن الأزمة تهدد الأهداف، وأنهاتؤدي إلى تأثيرات باثولوجية كالإحباط والقلق. ويضاف إلى ذلك أن الأزمة موقف يحتاج إلى جهود لتحاشيه وتجنبه.

وفي تناولهم للأزمات يتمسك نورث North وزملاؤه بالمعنى الإغريقي للأزمة، الذي يؤكد على أنها مصطلح طبي بالدرجة الأولي، وهو ما يعني كونها نقطة تحول Turning Point تميز النواتج والمخرجات لأية حادثة ملائمة أو غير ملائمة، حياة أو موت، عنف أو لا عنف.

وفي تحديد آخر يرى روبنسون Robinson أن الأزمة موقف للقرار Descion Situation أو فرصة للقرار، يشمل:

1- تحديد أصل الحادثة - إما داخليا وإما خارجيا - لصناع القرار.

2- وقت القرار المتاح للاستجابة، قصير أو متوسط أو طويل.

3 - الأهمية النسبية للقيم التي تمثل خطرًا على الأعضاء - من ناحية الشدة والانخفاض.

وفي ضوء هذا التوجه ينظر إلى زمن القرار، أو الوقت اللازم للقرار صنعًا واتخاذًا كأمر هام بسبب التتابعات الظاهرة لمحتواه، بما يعني أن البدائل المطروحة لاتحاذ قرار من بينها في موقف ما قد تكون قليلة أو منعدمة. وعلى النقيض من ذلك فإنه في موقف آخر لا تظهر فيه العجلة تكثر البدائل المتاحة. وقد أكد روبنسون وسنيدر Robinson and Snyder على أن ما يعتبر وقتا طويلاً لقرار ما قد يكون قصيرًا لاتخاذ قرار في موقف آخر.

والخلاصة : أن الأزمة موقف أو وضع يمثل اضطرابا للمنظومة صغرى كانت أو كبرى، ويحول دون تحقيق الأهداف الموضوعة، ويتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمه، والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية.

وإذا كانت الدراسات السيكلوجية قد بينت إمكان تعرض الفرد في حياته إلى أزمات، وإذا كانت الدراسات السياسية – هي الأخرى – قد بينت أن هناك أزمات تواجه النظم السياسية على المستوى الداخلي، والخارجي إلى الحد الذي ظهر فيه مصطلح حكومة الأزمة Government Crisis ، فإن ثمة سؤالاً هامًا مطروحًا، وهو : هل هناك أزمة تعليمية؟ أو بمعنى آخر هل التعليم بالفعل في أزمة؟

ويرى كومبز في كتابه (أزمة العالم التعليمية) الذي صدر عام 1968 أنه قد حدث توسع في نظم التعليم في جميع أنحاء العالم مع أوائل خمسينات القرن العشرين، حيث تضاعف عدد المقيدين بمراحل التعليم، وزادت نفقاته بمعدلات أكبر وأسرع. ورغم هذا التوسع وتلك الزيادة، فقد أدى النمو في أعداد السكان إلى زيارة أعداء الراشدين الأميين في العالم. إنها أزمة عالمية لا تقل حجمًا عن الأزمات الغذائية والعسكرية خطورة.

ويضيف كوميز إلى أن هذه الأزمة – رغم عالميتها – تختلف في الشكل والقوة من بلد إلى آخر نظرًا لاختلاف الظروف بينها، لكن يلاحظ أن القوى المحلية المحركة لهذه الأزمات تُشابه بين دول العالم.

لقد شهدت دول العالم أجمع بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية تغييرات سريعة في النواحي السياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية وهي التركيب السكاني والاجتماعي صاحبها نمو وتغير في نظم التعليم. وقد لوحظ بطء تكيف هذه النظم للظروف المحيطة بها. ومن هنا فإن جوهر أزمة العالم التعليمية يظهر في عدم توافق نظم التعليم مع بيئاتها.

ويرجع كومبر هذا اللاتوافق بين نظم التعليم والمنظومات الأخرى حولها إلى أسباب من أبرزها:

1- الزيادة الشديدة في التطلع إلى التعليم والإقبال عليه، الأمر الذي أدى إلى زيادة الضغط على المؤسسات التعليمية.

2- النقص الحاد في الموارد المالية، الذي حال دون استجابة نظم التعليم للإقبال المتزايد على طلب التعليم بشكل كامل.

3- جمود نظم التعليم بشكل يجعلها تستجيب ببطء شديد لكي تلائم بين ظروفها الداخلية والتغيرات والاحتياجات الجديدة في البيئة، حتى وإن كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسية للملاءمة.

4- الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الإفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة، على أفضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها. ويتمثل هذا الجمود في الأهمية الكبيرة التي تعطي للعادات والتقاليد وأشكال بنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع وهي التي تعرقل التنمية.

وهكذا نجد أن أزمة العالم في التعليم في الستينات والسبعينات كما رآها فيليب كومبز هي أزمة المجتمع بمنظوماته المختلفة المحيطة بالتعليم، وهي أيضا أزمة النظام التعليمي ذاته. هناك جمود في المجتمع، وتغيرات سريعة تحيط بالتعليم، وجمود في المنظومة التعليمية يحول دون استجابتها السريعة لهذه التغيرات. وإذا كان هذا الجمود التعليمي بما ينطوي عليه من انخفاض في انتاجية التعليم يمثل أعراض الأزمة. فإن لهذه الأزمة مسبباتها التي تبرز فيما يلي:

1- الفيضان الطلابى: وقد نتج هذا الفيضان عن الانفجار السكاني من ناحية والأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم وما ارتبط به وانبثق عنه من المناداة بتكافؤ الفرص التعليمية، والتوقعات المصاحبة من أنسنة التعليم. ولم يصاحب هذا الفيضان الطلابي والتدفق على التعليم باهتمام موازٍ بنوعية العملية التعليمية وكفاءتها.

2- النقص الحاد في الموارد: ورغم أن هذا الطلب الهائل والفيضاني على التعليم قد ووجه بمضاعفة المخصصات المالية للتعليم، إلا أن الإمكانات البشرية المتاحة، والإمكانات المادية القائمة من المباني والتجهيزات والأدوات لم تكن ملائمة لهذا الطلب، مما حال دون استجابةالمنظومة التعليمية للمتغيرات المحيطة بها.

3- زيادة التكلفة التعليمية: فهناك موجة من التضخم تجعل الزيادة في موازنات التعليم زيادة مضللة، كما تجعل دخل المعلم غير كاف له. وتظهر حدة هذه المشكلة أكثر إذا عرفنا الحاجة القوية والمتزايدة للعمالة البشرية.

4- عدم ملاءمة المخرج التعليمي : ويتمثل ذلك في عدم ملاءمة الناتج البشري للتعليم مع متطلبات المجتمع الآنية والمستقبلة، نتيجة التغيرات السريعة في النواحي المختلفة وظهور حاجات فردية واجتماعية جديدة.

5- القصور الذاتي وعدم الكفاية: ويظهر ذلك في عدم صلاحية المنظومات الفرعية للتعليم من إدارة ومناهج ومبان وتجهيزات ومعلم إعدادًا وتدريبًا، التي كانت تميز التعليم التقليدي لمواجهة المستجدات المختلفة.

ومع أوائل السبعينات يخرج إيفان إليتش باللامدرسية Deschooling عندما يقرر أن التعليم الأمريكي يمر بأزمة خطيرة هي أزمة مؤسسات سياسية، من دلائلها:

1 - ارتفاع نسب التسرب من التعليم.

2 - ترك معلمي المدارس الابتدائية لوظائفهم.

3 - تزايد الشعور بالإحباط عند التلاميذ والمعلمين.

4 - عجز المدارس عن تأدية وظائفها.

5 - تحول هدف التعليم إلى استئناس الناشئة وتطبيعهم لكي يتوافقوا مع المجتمع.

6 - عدم استطاعة التعليم في المجتمع الأمريكي الغني والمتقدم على الوفاء بتقديم التعليم الإلزامي للناشئة، في ظل التطورات التكنولوجية.

وقد جسد إيليتش في كتابه مجتمع بلا مدارس Deschooling Society أزمة التعليم بقوله، إنناتعلمنا معظم ما نعرفه خارج المدرسة، وأننا نتعلم كيف نتكلم ونفكر ونحب ونشعر ونلعب ونمارس العمل والسياسة دون فضل المعلم والمدرسة.

ومن ناحية أخرى فإن باولو فريرى ينظر إلى الأزمة التعليمية من منظور أيديولوجي عندما يرى أن الهدف الأساسي للتعليم في بلدان العالم الثالث، وقد كانت من قبل مستعمرات، تعليم الناشئة وفقا لأيديولوجية المستعمر، وإذا كان التعليم في عصر الاستعمار وسيلة لقهر المستعمرات، فقد بقى كما هو في عصر التحرر. ولذلك لم يعد غريبا أن يبقى التعليم في هذه البلاد أداة لتكريس التبعية والتخلف.

ويعرض هوزين في كتابه المدرسة في مشكل The School in Question أعراض أزمة التعليم فيما يلى:

1- **التعليم والسياسة** Education and Politics

إذ إن العرض الأكثر وضوحا للاتجاهات المتغيرة نحو التعليم يتمثل في موجة النقد من اليسار واليمين، تلك الموجة التي تجتاح بلادًا كثيرة مع نهاية الستينات.

يوجه المحافظون Conservatives اللوم إلى المدرسة لانخفاض مستواها الأكاديمى، وحاجتها

إلى النظام وإهمالها التلاميذ المتفوقين كما يتهم اليساريون الراديكاليون المدارس لكونها مقبضة، وقاهرة، واستبدادية.

وينظر المربون الماركسيون إلى المدارس على أنها أدوات للمجتمع الرأسمالى، فهي تخرج قوى العمل الملائمة لحياة العمل القاهرة والطبقية في مجتمع من هذا النوع.

2- التعليم والمساواة:

أشارت التقارير إلى أن أهداف السياسة التعليمية لم تتحقق. ذلك أن زيادة التسهيلات التعليمية، وارتفاع نسب القيد في التعليم لم تسهم في تحقيق المساواة في الفرص التعليمية. وقد نظر إلى التعليم كأداة رئيسة للفرد الذي ولد في ظروف بيئية متدنية ليتحرك في السلم الاجتماعي. ومن هنا وجب أن يعطي كل فرد الفرص المتساوية التي تظهر قدراته وإمكاناته وقد تبين أن المساواة الشكلية لم تضمن المساواة في فرص الحياة حتى في المجمعات الاشتراكية التي كرست نظمها لتحقيق المساواة.

3- السلبية داخل الفصول الدراسية:

وهناك وضوح كامل للرؤية في المجتمعات الصناعية المتقدمة كالولايات المتحدة وهولندا وألمانيا بأن الاتجاهات نحو المدارس قد صارت سلبية. وقد يرجع ذلك إلى وجود مؤسسات كثيرة تنافس المدرسة في جذب اهتمامات الطلاب كوسائل الإعلام والأندية وغيرها.

4- تقلص إعطاء الأولوية للتعليم:

وهناك مؤشرات واضحة بأن السياسة التعليمية تعكس انخفاض النظرة للتعليم كأولوية سياسية. ويضرب هوزين مثالاً على ذلك بأنه في عام 1970 بأن حكومة براندت في ألمانيا الغربية قدمت وثيقة عن السياسة التعليمية. وقد نظر إلى حل المشكلات التعليمية كأولوية سياسية أساسية، لكن هناك مؤشرات على أن السياسة التعليمية لم تعد لها هذه الأولوية.

٥- تناقص التمويل:

ويعكس تناقص المخصصات المالية للتعليم تدني النظرة إلى التعليم، وكثر الحديث عن إدارة قصور الموارد. وارتبط الحوار حول تمويل التعليم وزيادته ليس فقط بنظرية رأس المال البشرى، ولكن بنظرة قوية إلى عائدات التعليم للفرد والمجتمع.

6- المؤسسية ونواتجها:

إذ صدرت تقارير كأجراس الخطر عن الوضع داخل الفصول المدرسية منذ نهايات الستينات من

أشهر تقرير تشارلز سيلبرمان Charles Silberman بعنوان أزمة في الفصل Crisis in Class-room نشر عام 1970 بعد بحث وزيارات للفصول في الولايات المتحدة لمدة ثلاث سنوات ونصف. وقد أظهرت الدراسات أن خريجي المدارس ليسوا مستعدين لتحمل مسؤوليات الراشدين بعد سنوات عديدة قضوها في التعليم، بسبب اعتمادهم في تعليمهم على معلمهم.

وفي الآونة الأخيرة - في الثمانينات والتسعينات - استمر التعليم في أزمة في دول عديدة متقدمة ونامية.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية شكل وزير التعليم الأمريكي تيريل بيل Terrel Bell لجنة من ثمانية عشر عضوًا لدراسة نظام التعليم وتقديم مقترحات لإصلاحه. وقد صدر عن اللجنة تقرير عنوانه أمة في خطر A Nation At Risk . وقد جاء في التقرير أن قوة أجنبية غير صديقة (معادية) حاولت أن تفرض على أمريكا أداء تعليميًا متدنيا كماهو حادث اليوم، فإننا كنا سننظر إليه كعمل يحرض على الحرب. ولقد سمحنا لذلك بأنفسنا بأن يحدث. ولقد أهدرنا ما حصلنا عليه من مكتسبات في رفع مستوى تحصيل طلابنا إبان تحدي سبوتنك (القمر الصناعي السوفيتى).

وقد جاء بالتقرير أن مجتمعنا ومؤسساته التعليمية يظهر أنها ضلت الطريق إلى الأهداف الأساسية للتمدرس وللتوقعات العالية والجهود المنظمة المطلوبة للوصول إليها.

أما عن مؤشرات الخطر فقد حددها التقرير فيما يلي:

1- كشفت المقارنات الدولية لتحصيل التلاميذ أن الطلاب الأمريكيين لم يحتلوا لا المرتبة الأولي ولا الثانية، والمقارنة بأمم صناعيةأخرى كانوا في المرتبة الأخيرة.

2- وجد أن 23 مليون أمريكياً راشداً أميون أمية وظيفية، وظهر ذلك بتطبيق أبسط الاختبارات في القراءة والكتابة والفهم.

3- اعتبر حوالي 13% من الأمريكيين الذين بلغوا 17 سنة من العمر أميين أمية وظيفية. وقد بلغت الأمية الوظيفية بين الشباب من الأقليات حوالي 40%.

4- بلغ متوسط تحصيل طلاب التعليم الثانوي في معظم الاختبارات المقننة الآن أقل مما كان عليه منذ 26 سنة، وقت إطلاق سبوتنك.

5- لم يصل أكثر من نصف الطلاب الموهوبين إلى مستوى قدراتهم المقاسة باختبارات تحصيلية في مدارسهم.

6- أظهرت اختبارات القدرة المدرسية لمجلس الكلية SAT تدنيا مستمرًا من عام 1963 إلى عام 1980، وبخاصة في الرياضيات.

7- كشفت اختبارات التحصيل انخفاضًا في السنوات الأخيرة في الفيزياء واللغة الإنجليزية.

8 - انخفضت أعداد ونسب الطلاب الحاصلين على مستوى عال في التحصيل في اختبار القدرة المدرسية.

9- لا يمتلك كثيرون ممن هم في سن 17سنة مهارات الذكاء عالية المستوى المتوقعة منهم.

10- وجود تدني ثابت في التحصيل في العلوم للطلاب في سن 17 سنة على النحو الذي أظهرته القياسات القومية في العلوم في الأعوام 1969، 1973، 1977.

11 - زادت المقررات العلاجية في الرياضيات في كليات السنوات الأربع ما بين عامي 1975، 1980 72% وتمثل الآن - وقت التقرير - ربع مقررات الرياضيات التي تقدمها المدارس.

12 - شكا قادة الأعمال والعسكريون من أنهم يجب أن ينفقوا ملايين الدولارات على التعليم العلاجي وبرامج التدريب على بعض المهارات الأساسية كالقراءة، والكتابة، والهجاء والحساب. وقد قررت البحرية الأمريكية أن ربع المجندين لم يصلوا إلى مستوى الصف التاسع في القراءة.

إن هناك كما يؤكد التقرير أزمة في التعليم الأمريكي، ؟ أدت إلى أن الأمة الأمريكية في خطر.

وفي مصر أظهر تقرير عن التعليم في الثمانينات أن النظام التعليمي في مصر تعرض في السنوات الأخيرة لموجة من النقد المرير، بل إنه واجه خلال هذه السنوات في كثير من البلدان أزمة ضخمة بسبب ما يواجهه من مشكلات من أبرزها:

1- غياب الفلسفة التعلميية الواضحة.

2- غياب الطابع القومي للتعليم.

3- غياب التخطيط التعليمي.

4- تخلف التعليم عن مواجهة المتغيرات المجتمعية.

5- إصلاح التعليم جاء كرد فعل لحركات خارجية.

6 - جزئية الإصلاحات التعليمية.

7- غياب الوعى الجماهيري بمشكلات النظام التعليمي وأهمية تطويره.

8 - انعدام التنسيق بين التربية المدرسية واللامدرسية.

9- قصور في مضمون التعليم، يتمثل في:

أ - غلبة الطابع النظرى.

ب - صلابة المقررات وجمودها بالنسبة إلى مطالب التعليم والبيئة.

جـ - إخفاق المقررات في مواجهة تحديات العصر.

د - محدودية المقررات الاختيارية في المدرستين الإعدادية والثانوية.

هـ - اقتصار التعليم على التلقين وحشو الذهن بالمعلومات.

و - قصور الاهتمام بالإنسان الفرد من نواحي ميوله حاجاته ومشكلاته.

ز - الاقتصار في تقويم الطلاب على الامتحانات المدرسية بصورها المألوفة.

ثم تصدر وثيقة أخرى عام 1992 في مصر تخصص فصلا كاملا عنوانه: أزمة التعليم جاء به: يمر التعليم في مصر بأزمة، وهي جزء من الأزمة العالمية التي تعاني منها جميع دول العالم. وفي تناولها لجوانب الأزمة عرضت الآتي:

1- أزمة التعليم من حيث المبانى: لا يصلح أكثر من نصف المدارس المقامة بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأنى للكرامة الإنسانية،

2- أزمة التعليم من حيث أحوال المعلم: فقد تم إهمال المعلم طويلاً وتعايش المجتمع طويلا مع الأوضاع السيئة التي يعيش فيها المعلم.

3- أزمة التعليم من حيث المناهج: إذ - كما تقول الوثيقة - أسهمنا جميعا بشكل أو آخر في قتل البسمة على وجوه أطفالنا، وأشقينا الأسرة المصرية التي راحت تلهث وراء تعليم أولادها. ودخلت في مصاعب جمة تسببت في كثير من الأحيان في شقاء الأسرة المصرية.

وفي كتابيه التربية المقارنة ونظام التعليم في مصر تناول المؤلف أزمة التعليم في دول العالم الثالث ومنها مصر، كما تظهر في ضعف تحقيق التعليم لأهدافه وانخفاض إنتاجيته وكفاءته الداخلية والخارجية. وقد بين المؤلف أعراض الأزمة ومسبباتها على النحو الآتي:

مواجهة التعليم لمشكلات تتصل بالكفاءة والكفاية:

1- طلب متزايد وانخفاض القدرة على الاستيعاب.

2- عدم وضوح الفلسفة التعليمية واستقرارها. وقد أدى ذلك من بين ما أدى إليه إلى مشكلات أخرى، أو إن شئت فقل إلى ظواهر غير سوية، منها:

أ - النقل والاستعارة من الدول المتقدمة.

ب - افتقار الاصلاحات التعليمية إلى الشمولية.

جـ - عدم الأخذ بأسلوب المشاركة في وضع سياسات التعليم.

3- ارتفاع نسب الفاقد التعليمي.

4- اللاتوازن بين تعليم البنات وتعليم البنين وبين النظري والعملي وبين الريف والحضر.

5- ضعف الارتباط بين التعليم وسوق العمل.

وقد يرجع ذلك إلى:

1- الاستعمار والسيطرة الأجنبية، ومظاهرها ما تزال مستمرة إلى اليوم.

2- غياب الاستقرار والديمقراطية.

3- اعتماد الاقتصاد على الثروة الطبيعية والتكنولوجيا المتخلفة.

4- وجود مشكلات سكانية حادة.

5- الديون وما يترتب عليها من مشكلات اقتصادية وتبعية.

6- انتشار الأمية وانخفاض المستوى الحضاري وضعف الرأي العام المستنير.

7- تولي غير المتخصصين أمور التعليم.

إن ما سبق جميعه يؤكد أن التعليم قد مر - وما يزال يمر - بأزمات، ومن هنا فإن الأمر يحتاج إلى تحديد الإجراءات التي ينبغي اتباعها لمواجهة الأزمة التعليمية.

وابتداء نقرر أن للأزمة التعليمية أصولها وجذورها في:

1- الإدارة التعليمية :

ذلك أن أزمة التعليم إن هي إلا نتاج لقصور في إدارة التعليم على المستوى القومي المركزي أو المحلي أو الإجرائي أو هي جميعا، وحدها أو مع عوامل أخرى. ويتضح ذلك بجلاء متى كان هناك:

أ - عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة للتعليم.

ب - وضع أهداف يستحيل تحقيقها.

جـ - عدم استقرار في سياسات التعليم.

د - وضع سياسات لا تلقى اتفاقًا، وترتبط غالبا بواضعها، بحيث تكون سياسات أفراد لا سياسات مؤسسات.

هـ - عدم وجود خطة تعليمية بالمفهوم العلمي للخطة والتخطيط.

و - جمود التنظيم، سواء في ذلك تنظيم الإدارة التعليمية، أو تنظيم التعليم نفسه. ويندرج تحت ذلك خلل في عمليات الأتصال، وضعف التنسيق (أو انعدامه) بين الأجهزة التعليمية، وعدم تحديد المسؤوليات والاختصاصات، والإحجام عن تفويض السلطات وغير ذلك.

ز - جمود نظام الإشراف التربوي على المستوى الإجرائي في المدرسة أو علي المستوي المحلي.

ح - انعدام الرقابة على التعليم، بما تتضمنه من متابعة وتقويم للأداء التعليمي داخل الفصل والمدرسة، وعلى المستويين المحلي والمركزى.

ط - دكتاتورية القرار التعليمى، حيث لا توجد تشاركية في مناقشة الأمور التعليمية وصنع القرارات، وانفراد المستوى الإداري الأعلى بصنع القرار واتخاذه.

2- التعليم ذاته؛ مدخلات وعمليات ومخرجات:

ويتضح ذلك إذا كان هناك خلل في العملية التلعيمية. وقد يرجع هذا الخلل إلى ضعف مدخلات النظام التعليمي نتيجة انخفاض مستوى المقبولين بمرحلة تعليمية ما. أو قصور في الموارد المالية يؤدي إلى عدم كفاءة المبنى المدرسي إنشاء وصيانة، وعدم كفاية التجهيزات التعليمية. أو خلل في المناهج التعليمية بما يشمله من مواد ومقررات وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة وتقويم وغير ذلك. أو إلى انخفاض مستوى المعلم باعتباره المسئول عن العملية التعليمية في فصله كميسر للتعلم ومدير لها. وقد يرجع الخلل إلى العمليات، إذا سلمنا بسلامة المدخلات وعدم وجود نقائص بها.

3- المجتمع:

ومعروف أن المجتمع بمنظوماته المختلفة ينبغي أن يتفاعل مع التعليم، باعتباره منظومة من هذه المنظومات. أما إذاقل هذا التفاعل وحدث انغلاق لهذه المنظومات، وعدم انفتاحيتها بعضها على البعض الآخر تحدث الأزمة التعليمية. وعلى سبيل المثال إذا لم يقم التعليم بدوره في إعداد قوى العمل - بمستوياتها المختلفة - اللازمة للاقتصاد والخدمات من ناحيتي الكم والكيف، وإذا لم يقم المجتمع بتوفير احتياجات التعليم، ومنها احتياجاته المالية، يمكن أن نتوقع أزمة تعليمية. وقد تكون هناك مؤثرات خارجية وضغوط من قوى أجنبية يتعرض لها المجتمع تنعكس على التعليم فلسفة وسياسات وأداءات قد تكون وراء أزماته.

ورغم أنه لا توجد حتى الآن نظرية للأزمة Theory of Crisis ، فإن عملية التنظير حول هذه الظاهرة قد بدأت منذ وقت طويل. تناول بعضها الربط بين المتغيرات المختلفة المستقلة والتابعة والمتداخلة وتناول بعضها الآخر التنبؤات عن بعض العلاقات بين الأزمات والمتغيرات الأخرى.

يضاف إلى جدب نظرية الأزمة أن نظريات صنع القرار نادرًا ما تتناول الإشارة إلى الأزمات.

ويشار في هذا الصدد، على سبيل المثال، إلى أن نظرية الألعاب Theory of Games التي تهتم بصنع القرار في ظل أحوال مختلفة لم تعالج موضوع الأزمات. إذ إن ما تناولته هذه النظرية من قرارات متصلة بالنواحي الحرجة اقتصر على ما يتصل بالصراع بين الأحزاب أو الجماعات، والصراع كما هو معروف بعد واحد للأزمة يتصل بالقيم.

وإذا سلمنا بأن الأزمات مواقف خطرة، فإننا نقول إن المنظومة التعليمية - بعد حدوث الأزمة تواجه أوضاعًا خطيرة تؤدي إلى الفشل. ولكي تتجنب هذه الأوضاع، فإن أفضل طريق للتعامل مع الأزمة يكون بما يلي:

1- **تجنب التطرف** A Voiding Excesses:

وابتداء نقول إنه ليس من السهل أن نصف كيف يمكن للمنظومة التعليمية تجنب الأزمات، فالأزمات تحدث جزئيا بسبب أحداث بيئية لا تستطيع المنظومة التعليمية التحكم فيها:

إن الأزمات تحدث نتيجة قصور داخل المنظومة التعليمية، ولهذا القصور جذوره العميقة، كما أن العاملين بالتعليم يعتقدون أنهم يستخدمون أفضل الطرق ويسيرون وفقًا لأحدث الاستراتيجيات. ومن هنا كان ضروريًا وضع وصفات Prescriptions تصف الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن تترجم بسهولة إلى أداءات فعلية.

ورغم أن الصعوبات التي تنجم عن أحداث بيئية يصعب التحكم فيها قد تؤدي إلى فشل الخطط التعليمية، فإن القادة التعليميين مطالبون بالتنبؤ المبكر لما يمكن أن نسميه الإشارات التحذيرية المبكرة Early-Warning Signals مع البدء بإجراءات وقائية وعلاجية سريعة لمنع الأزمات من الحدوث أولا والتفشي والتفاقم ثانيًا.

2- **تخفيف حدة الأزمة والاستعداد للمواجهة الشاملة** Crisis Mitigation:

أما وقد بدأت بوادر الأزمة، أو وقعت بالفعل، فإنه لا مناص من التدخل لتخفيف حدتها باحتوائها، والحيلولة دون زيادة حدثها.

ويتطلب ذلك اتخاذ اجراءات سريعة في المجال التعليمي. وفي هذا الصدد نذكر أنه يمكن رفعًا لإنتاجية التعليم، إذا كانت أزمته متمثلة في تدهور مستوى مخرجاته، تنظيم برامج تدريبية للمعلمين رفعًا لمستواهم، وتقديم حوافز مالية لهم، وقيام المعلمين بالتدريس للطلاب بعد انتهاء مواعيد الدراسة على شكل مجموعات تقوية وغير ذلك من إجراءات.

وقد يدخل تحت تخفيف حدة الأزمة استبدال الإدارة العليا، من منطلق أن شاغلي وظائفها

مسؤولون عن أزمة التعليم وما وصلت إليه حاله. وفي إطار ذلك تصدر القيادة السياسية قراراتها بتعيين قيادات تعليمية أكثر كفاءة وقدرة على التخطيط والمتابعة.

وهؤلاء المسؤولون التعليميون هم الذين يقودون المنظومة التعليمية إلى أزماتها، وهم بخطواتهم البطيئة يسهمون في زيادة حدتها، ومن هنا وجب استبدالهم. وقد يستطيع المسؤولون التعليميون – في حالة ما إذا كان السبب الرئيسي للأزمة من خارج المنظومة التعليمية – أن يضعوا وصفات للخروج من الأزمة، وقد يتحقق لهم النجاح، مما يجعلهم أبطالاً.

إن تخفيف حدة الأزمة ليس عملية عشوائية، تقوم فيها الإدارة التعليمية باتخاذ إجراءات غير مدروسة، ولكنها مرحلة تنطوي على:

أ – وصف الواقع التعليمي وتحليله وتفسيره.

ب– تحديد الإمكانات المتاحة، التي يمكن توظيفها للتخفيف من وقع الأزمة ومواجهتها، ويدخل تحتها الإمكانات البشرية من معلمين وموظفين وعاملين ورجال الأدارة التعليمية على كافة مستوياتها، كما تتضمن الإمكانات المادية من ميزانيات ومبان وتجهيزات.

جـ – تدريب القوي البشرية من رجال التعليم والإدارة التعليمية، تدريبًا يمكنهم من مواجهة الأزمة، بما يتطلبه ذلك من معارف فنية وإدارية ومهارات وقدرات، وسلوكيات واتجاهات تتطلبها مرحلة المواجهة.

ويتطلب الاستعداد لمواجهة الأزمة عند وضع الاستراتيجيات والخطط أن تكون النظرةالمنظومية هي أساس التفكير والصياغة، انطلاقا من أن أساليب المعالجة التجزيئية، إن نجحت في العلاج، فإن نجاحها مؤقت ولحظي يمكن أن يؤدي إلى أزمات أخرى.

د – إنشاء آلية لمواجهة الأزمة، وهذه الآلية المقترحة ينبغي أن تكون قادرة على:

– تحقيق التكامل بين الأنشطة التعليمية المختلفة، وإجراءات مواجهة الكارثة.

– تأصيل مناخ إداري يقوم على التفاهم والمشاركة بين جميع المستويات والاختصاصات.

– تحقيق درجة عالية من المرونة.

– بناء شبكة من الاتصالات الفعالة تؤّمن توافر المعلومات بالسرعة المطلوبة.

– التنبؤ بالاحتمالات المستقبلية المختلفة، تحسبًا لوقوع أي حدث جديد.

– تحديد الأولويات.

هـ – وضع أهداف واستراتيجيات وخطط لمواجهة الأزمة، ينبثق عنها إجراءات محددة إجرائيًا. ويشار في هذا الصدد إلى أهمية وضع عدد من السيناريوهات تتضمن الاحتمالات المختلفة.

3- مواجهة الأزمة التعليمية:

وهذه هي العملية التنفيذية للقضاء على الأزمة. وواضح أن نجاحها يتوقف على المرحلة السابقة، وهي مرحلة تخفيف حدة الأزمة والاستعداد للمواجهة.

ويتوقف النجاح في مواجهة الأزمة والقضاء عليها، أن تكون هذه المواجهة:

أ – مواجهة شاملة تأخذ في اعتبارها أن التعليم منظومة مجتمعية، وأن هناك منظومات فرعية له بينها اعتماد متبادل.

ب – تسير وفقا لبرنامج علمي للأولويات.

جـ – قائمة على أساس من الكفاءة العالية في الأداء والمتابعة.

د – آخذة في الاعتبار ما يحتاجه التعليم وما فيه من تلاميذ ومعلمين إلى تدابير وعلاجات واهتمامات.

هـ – قائمة على أساس تشاركي، يضع الآراء المختلفة في الاعتبار، وتسعى جاهدة إلى اجتذاب الطوائف المختلفة تعليمية وغيرها للقيام بدور إيجابي.

و – مخططة للإفادة من الإمكانات البيئية المختلفة مركزية ومحلية، ومحفزة للهيئات المختلفة للإسهام في مواجهة الأزمة.

ز – مهتمة بالإعلام عن واقع التعليم وواقع الأزمة وتفسيرها، وما يتخذ من تدابير لمواجهتها، والخطوات التي يتم تنفيذها بالفعل.

4- التخطيط للإصلاح التعلمي وتطويره:

وطبيعي أن مواجهة الأزمة والقضاء عليها سيعيد الحال كما كانت عليه قبل حدوثها، إلا أن ذلك ليس كافيا، ومن ثم كان من الضروري أن تكون هناك مرحلة تالية على جانب كبير من الأهمية وهي التخطيط لإصلاح التعليم وتطويره.

ولما كان التغير السريع من أهم سمات العصر الذي نعيشه، فإن مواجهة هذا التغير، فضلا عن مسايرته أو اللحاق به تتطلب تحديد الأهداف ورسم الطريق للوصول إليها. ومن ثم فإنه لا مناص عن تخطيط أسلوب لتوفير المدخلات اللازمة لتحقيق المخرجات المنشودة.

وتسير هذه المرحلة وفقا للخطوات التالية:

أ – دراسة الواقع التعليمي دراسة تشخيصية تحليلية تفسيرية ويمكن هنا الإفادة مما تم من دراسات في المرحلة الثانية.

ب - وضع الغايات والأهداف.

جـ - وضع استراتيجيات لتحقيق الغايات والأهداف.

د - اعتبار الوسائل البديلة للوصول إلى الأهداف.

هـ - اعتبار السياسات البديلة لدعم الوسائل.

و - اعبتار البرامج البديلة لتحقيق الأهداف.

ز - وضع خطة استراتيجية تتضمن خططًا أخرى قصيرة المدى وأخرى فرعية.

ح - وضع موازنة تخطيطية.

ط - وضع خطة لتقويم الخطة التعليمية.

ولا ينبغي أن يقف الأمر عند مرحلة التخطيط، بل ينبغي أن يتعداه إلى تنفيذ ما وضع من خطط، تنفيذا يقوم به المتخصصون، ويهتم بخلق رأي عام يدعم التطوير، ويهتم بالمشاركة من جانب المعلمين والعاملين والآباء وكل من يعنيهم أمر التعليم.

الفصل الحادي والعشرون
اللمسة الإنسانية في الإدارة

ما هي الفلسفة الحاكمة؟

المدرسة مؤسسة تربوية تستهدف بناء الإنسان، وهي لا تنفرد بهذه المسؤولية فهناك معها مؤسسات أخرى تشارك في المسؤولية. والأسرة هي أولي تلك المؤسسات الأخرى المسؤولة عن بناء الإنسان، معنى هذا أن تكامل العلاقة بين المدرسة والأسرة أمر حيوى من أجل النهوض الفعال بالرسالة السامية لبناء الإنسان وما دمنا نتحدث عن بناء الإنسان فالأمر من قبل ومن بعد هو مسألة إنسانية. وإهمال الطابع الإنساني معناه إفراغ التربية من مضمونها وغايتها.. إن التربية الصحيحة لا تتحق بغير توافر اللمسة الإنسانية في سلوك جميع أطراف العملية التربوية.

من هم أطراف العملية التربوية؟ أطرافها أربعة: المعلم والطالب وولي الأمر والإدارة. وجميع الأطراف مطالبون بالإحساس الإنساني لغاية التربية وموضوعها وأداواتها. إننا نتعامل مع بشر وتعلم البشر، ونتفاعل مع البشر.. بشر لهم عواطف ولهم أحاسيس ولهم بالطبع عقول ومدركات. وأي عامل أو تعليم أو تفاعل يتجاهل هذه الحقيقة محكوم عليه بالفشل. وبالعكس فإن الفعالية تتزايد مع زياد تأكيد اللمسة الإنسانية وتعميق العلاقات الإنسانية وإبراز الطابع الإنساني في كل ما نفعله.

ما هي إذن الفلسفة الحاكمة للعمل في مؤسسة طيبة؟ إيمان عميق بأهمية اللمسة الإنسانية في كل الأعمال والأنشطة والعلاقات التربوية. وتوجه دائم لخلق الإحساس بالخصوصية الشخصية في تقديم كل الخدمات.

ما هو الهدف؟

إن تنمية اللمسة الإنسانية وتأكيد الخصوصية والصبغة الشخصية في تقديم الخدمة يولدان الإحساس العام بأن كل طالب بالمدرسة له أهمية خاصة ويلقي رعاية خاصة، وحاجاته وقدراته محل إدراك وتقدير المعلم** الذي يعرف خصوصيات الطالب ويتابعه عن قرب، ويوجهه بإخلاص وبإحساس، ويتعاون مع ولي الأمر بوعي وبدراية من أجل النمو الصحي لابنه، إن خصوصية التربية وإنسانيتها تسقطان الحواجز بين المعلم والطالب. وبين المعلم وولي الأمر. بما يمهد الطريق إلى تنمية الثقة المتبادلة، وتنمية الاهتمام المتبادل وتنمية المناخ الصحي لتربية فعالة.

---

* تلخص هذه الورقة المضمون العلمي والعملي لما دار في المختبر التدريبى الذي أداره د. صديق عفيفي لقيادات ومعلمي مدارس طيبة فى أكتوبر 1994.

إن نمو هذا المناخ الإنساني يحقق ما يلي:

* تنمية الوعي باحتياجات واتجاهات ورؤى الأطراف المختلفة وبالتالي تدعيم جسور التعاون البناء لتحقيق الأهداف التربوية.
* زيادة المساحة المشتركة في الاهتمامات بين المعلم وولي الأمر وهو ما ييسر التفاهم والتعاون في مواجهة أي مهمة أو التغلب على أي مشكلة.
* تعميق إحساس الطالب وولي الأمر بخصوصية وشخصية الرعاية والخدمة التي يلقاها هو وابنه وهو ما يرفع مستوى رضائه وسعادته.
* تنمية الإحساس بالانتماء والملكية المشتركة لكل ما هو في المدرسة وبالتالي المشاركة الإيجابية للجميع في نمو وازدهار المؤسسة والدفاع المخلص عنها في مواجهة أية صعوبات أو تحديات.

من المسؤول؟

يخطئ من يظن أن هناك شخصا واحدا مسؤولاً عن العناية بأولياء الأمور أو عن إعطاء اللمسة الإنسانية والطابع الخصوصي في خدمة الطالب ورعاية ولي الأمر. إن كل شخص بالمدرسة مسؤول، ودور كل شخص هام وإن يكن بصور مختلفة وفي مجالات مختلفة.

إن ولي الأمر إذ يتعامل مع المدرسة يكون انطباعاته عن المدرسة (وبالتالي اتجاهاته نحوها) من كل الأشياء الصغيرة والكبيرة التي تدخل في تعاملاته ابتداء من مدى العناية بتوفير مكان لانتظار سيارته، إلى طريقة تحدث ضابط الأمن إليه. إلى صدق الابتسامة على وجه موظفة الاستقبال . إلى مدى الاهتمام الذي تبديه الموظفة واستعدادها لخدمته. إلى البيئة المادية التي توفرها المدرسة له إذا احتاج إلى الانتظار أو إلى كتابة طلب أو إلى مقابلة مسؤول. إلى الأسلوب الذي يعامل به في دائرة شئون الطلاب أو في قسم الحسابات أو في سكرتارية المدير أو لدى مسؤول حركة الباصات أو من السائق نفسه إذا اضطر للتحدث إليه.

إن سقطة غير مقصودة من مشرفة الباص أو كلمة غير ملائمة من موظف حسابات قد تهدد بضياع كل المناخ الطيب الذي يحاول المدير المالي أو الإداري خلقه وقد تسئ تماما إلى كل العمل المبدع الذي يسعى العلم لإنجازه. إن العناية بولي الأمر تبدأ مبكرا.. مبكرا جدا، قبل أن يبدأ المعلم في ممارسة عمله بكثير.

إن الإدارة العليا للمدرسة مسؤولة عن تهيئة المناخ وتنمية الإيمان بفلسفة الطابع الإنساني وأيضا عن ممارسة التربية الإنسانية في كل اتصالاتها بأولياء الأمور أو بالطلاب. والجهاز الإداري بأكمله مسؤول عن اللمسة الإنسانية والاهتمام الشخصي في كل الخدمات الإدارية والمالية بما يعمق الإحساس بالاحترام والاهتمام والثقة والرعاية الخاصة أو لشخصه والجهاز التعليمي بطبيعة الحال في كل ممارسات داخل وخارج الفصل مع الطالب ومع ولي الأمر مسؤول عن تحقيق التطبيق الناجح لفلسفة التربية.. بلمسة إنسانية.

ماهي الوسائل والأدوات؟

1- القناعة الداخلية:

بادئ ذي بدء يجب أن يقتنع المعلم تماما بفلسفة إنسانية التربية وأهمية خصوصية الخدمة وشخصية الرعاية. إن الطالب ليس اسما على بطاقة ولا رقما في الكمبيوتر.. إنه إنسان! وولي الأمر ليس خصماً فرضه القدر علينا. ولا هو وحش غايته النيل منا.. إنه إنسان! هذا هو المنطلق الأساسي في تعاملنا مع الموقف.. ويجب علينا في كل لحظة ألا ننسى هذه الحقائق البديهية.. وفي الوقت نفسه علينا أيضا أن نستخدم كافة الوسائل لكي يقتنع ولي الأمر والطالب معا بأن المعلم أيضا إنسان. صحيح أنه يعلّم ويوجه ويعاتب ويعاقب، ويمنح القدرات ويمنعها، ولكنه من قبل ومن بعد إنسان! أن توافر هذه القناعات المبدئية شرط لا غنى عنه في البداية لكي يمكن استخدام كل الوسائل والأدوات والقنوات المذكورة أدناه.

2- العناية الفردية بالتقدم الدراسي:

من أساسيات التربية الصحيحة أن يعنى المعلم بالفروق الفردية بين الطلاب ويسترشد بها في رسم استراتيجية داخل الفصل وخارجه. بمعنى أن على المعلم تحديد مستوى امكانيات كل طالب وما يمكنه تحقيقه وما لايمكنه تحقيقه. وبالتالي تحديد مجالات واتجاهات المعاونة أو الإرشاد أو التعليم التي سيقدمها له، وبناء عليه يحدد استراتيجية في التعامل مع كل طالب. وسوف تتفاوت الاستراتيجية من التشجيع، إلى إتاحة الفرصة، إلى الرعاية الخاصة، إلى التنسيق مع ولي الأمر، إلى خلق المنافسة، إلى تدبير المعاونة خارج الفصل، إلى تصميم برنامج الموهوبين إلى العقاب المتقطع. إلى آخر الاستراتيجيات البديلة والتي تصمم لتلبية الاحتياجات الخاصة لمجموعات الطلاب.

وصحيح أن تزايد عدد الطلاب في الفصل الواحد وتزايد عدد الحصص التي تسند للمعلم سيقللان من فرص العناية الفردية، ولكن الواقع في المدرسة المتطورة يتيح فرصاً هائلة يمكن استثمارها خصوصها بالتخطيط السليم والتحضير المبكر للدروس (في الإجازة الصيفية) والاستفادة من الخبرات المتراكمة، ودراسة الوثائق المتاحة عن تقدم الطالب في السنوات السابقة. إن على المعلم أن يعتبر مجموعة الطلاب الذين يعلمهم وهم سيتراحون بين 25 ومائة طالب على أكثر تقدير) هم مؤسسته الخاصة وهم عملاؤه الخصوصيون ويجب أن يدرسهم ويعرف أكبر قدر من المعلومات عنهم، ويوظف هذه المعلومات في زيادة فعالية جهوده التربوية، ليشعر الطالب أنه محل تقدير خاص ومحل رعاية خاصة وأيضا محل اهتمام شخصي.

3- الدراسة الواعية لملف الطالب:

على المعلم أن يدرس وبوعي ملف الطالب لتوفير أكبر قدر من المعلومات عنه، وبالتالي تفسير

سلوكه تفسيرا صحيحا أو أقرب إلى الصحة. وتحديد قدراته بشكل أدق، والتعامل مع تصرفاته بمعلومية أوسع والتعامل مع ولي الأمر بفهم أكبر وبدراية أوسع، وأحيانا الاستعانة بالارشاد الاجتماعي والنفسي لعلاج المشكلات قبل أن تتفاقم.

4- استخدام القناة اليومية بوعي:

القناة اليومية ليست دفتر واجبات أو لائحة تعليمات إنها كما يقول الإسم «قناة يومية» بين المعلم وولي الأمر يتم فيها تبادل الأفكار والآراء والتوجيهات والاقتراحات والمعلومات والتحذيرات والتعليمات والاستفسارات، وغير ذلك من مضامين الاتصالات الإنسانية. وغايتها تعميق الاتصال وتقويته بين المدرسة وولي الأمر، وتنمية الإحساس بالمشاركة، وممارستها بالفعل. وتنمية الإحساس بالمسؤولية، وتحملها بالفعل والتنبيه إلى دور ولي الأمر في المتابعة، والسعي لتشجيع ولي الأمر على المبادرة بالفكر وبالاقناع بالجهود لدعم مسيرة المدرسة.

إنها أيضا فرصة لا تعوض أمام المعلم لإظهار مدى اهتمامه، الشخصي والخصوصي» بالطالب ليس فقط في الجوانب الأكاديمية ولكن أيضا في الجوانب الشخصية والاجتماعية والنشاطية.

5- المقابلات الواعية مع ولي الأمر:

إن مقابلة ولي الأمر فرصة حقيقية لتأكيد الطابع الإنساني والاهتمام الخصوصي بالطالب واحتياجاته والتحضير الجيد والتنفيذ الواعي لهذه المقابلات يمكن أن يكون إضافة هائلة لجهود التربية الإنسانية، وسوف نفرد جزءا خاصا لهذا الموضوع أدناه.

6- العلاقة الشخصية مع الطلاب

ويقصد بذلك أن يحاول المعلم خلق وتنمية علاقة شخصية مع كل طالب في إطار صحي وتربوي سليم فيجب أن يعرف كل طالب بالإسم، ويجب أن يعرف الملامح الرئيسية في شخصية كل طالب، ويجب أن يعرف بعض المعلومات الشخصية الرئيسية عن الطالب. وقد يعرف أيضا بعض المشكلات الشخصية للطالب وبناء على ذلك كله يطور نوعا من العلاقة الشخصية مع الطالب، بهدف تربوي بناء. ولاشك أن مثل هذه العلاقة يمكن أن تفيد في التوجيه السلم لسلوك الطالب، وفي التعامل الفعال مع ولي الأمر.

7- الفعاليات الاجتماعية المشتركة:

إن الهدف الأساسي لهذه الفعاليات هو خلق وتطوير علاقة إنسانية بين الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور في مناخ صحي داخل أو خارج المدرسة لكي يكتشف كل من ولي الأمر والمعلم والطالب

والإدارة الجوانب الإنسانية في الأطراف الأخرى، وبالتالي تنساب العلاقات بشكل ودي ومريح وتنمو الصداقات الصحية التي ستسهل في النهاية تحقق كل الأهداف التربوية.

من أمثلة الفعاليات:

- يوم المرح داخل المدرسة.
- الأمسية الترفيهية داخل المدرسة.
- أمسيات الشعوب.
- المسابقات المشتركة.
- رحلات الطلاب إلى مؤسسات أولياء الأمور.
- رحلات المدرسة إلى أماكن يملكها أولياء الأمور.
- مشاركة أولياء الأمور في مختلف الفعاليات بالمدرسة.
- تطوع أولياء الأمور لإلقاء دروس ومحاضرات... إلخ.
- اشتراك أولياء الأمور في ترتيب الفعاليات وتخطيطها وتنظيمها.
- أي صورة أخرى يمكن ابتكاره لمزيد من الامتزاج والتفاعل.

8- المشاركة في المناسبات الاجتماعية:

والمقصود هنا أن تبادر المدرسة إلى المشاركة الملائمة في الاحتفال بالمناسبات السعيدة للطلاب وأسرهم، وأيضا إلى المشاركة الواعية في الأحداث غير السعيدة التي قد تمر بالطلاب أو بأسرهم.

إن جهاز العلاقات العامة الواعي بالتعاون مع المعلمين يستطيع أن يبذل جهوداً مبتكرة.

9- تكوين سجل الشخصيات الهامة من أولياء الأمور

يقوم جهاز شؤون الطلاب، وكذلك المعلمون برصد وحصر الشخصيات ذات الثراء الواضح فكريا أو علميا أو من حيث الخبرة أو المركز أو غير ذلك، لكي تتم الاستفادة بهم في دعم مجتمع طيبة وفي تخطيط وتنفيذ مختلف الفعاليات.

10- صالون طيبة:

وهذه فكرة رئيسية لتنشيط المنتدى الثقافي لجمعية طيبة مع دعوة أولياء الأمور للمشاركة في فعالياته.

11- العناية الخاصة في الخدمات الإدارية.

تمثل الشؤون الطلابية والشؤون المالية وشؤون النقل المحاور الرئيسية للعمل الإداري المتصل مباشرة بالطالب وولي الأمر، ويفترض هنا أن يتم إنجاز هذه الأعمال جميعا بروح الخدمة والرعاية الخاصة. إن ولي الأمر هو العميل بالنسبة للمدرسة وراحته شرط أساسي لرضائه، وتلبية حاجاته وإجابته لاستفساراته بمستوى مهني أمر ضروري.

إن المطلوب هنا هو تنظيم العمل بشكل مهني ومحترم ووضع نظام واضح ومحدد لتقديم الخدمات والسعي بإستمرار لتحسين الخدمة. والحل الفوري لأى صعوبات، والتعامل المباشر مع أية شكاوى وإزالة مسبباتها. ويراعى في كل الأحوال تأكيد علاقة الاحترام المتبادل وحرصنا على الرعاية الخاصة بأسلوب إنساني.

12- المكتبة:

شئ عظيم أن تتحول المكتبة إلى خلية دائمة الحركة، خصبة التفكير، مليئة بالباحثين الصغار. يجب اتخاذ التدابير لربط نشاط التعلم ونشاط الأنشطة غير المنهجية بالمكتبة. على أن يكلف أحد أعضاء هيئة التدريس بهذا العمل بالتعاون مع أمين المكتبة لتحقيق المزيد من الخصوصية في التربية والتنمية للعلاقات مع أولياء الأمور. **إن المكتبة مسرح دائم وجاهز ليخلق كل طالب «قصته» ويخرجها بنفسه ويمثل دور البطولة فيها، ويتمتع بتصفيق المشاهدين وهل هناك أكثر إنسانية وخصوصية من هذا؟**

13- الرعاية الاجتماعية والنفسية:

لايحتاج هذا الأمر إلى شرح طويل، فوظيفة الإخصائي النفسي والاجتماعي أن يعالج المشكلات بأسلوب إنساني وبكل الخصوصية الواجبة وبتنسيق مستمر مع ولي الأمر والجهازين الإداري والتعليمي.

14- النشرات المدرسية وكتابها السنوي:

يجب تطوير نشرة المدرسة لتكون أكثر بهجة وأكثر خصوصية ولتتناول بالإضافة إلى الجوانب العظيمة والعلمية بعض الجوانب الإنسانية، ويمكن أيضا التفكير في تطوير نشرات فرعية للمراحل وربما للفرق.. المهم هو أن الهدف يكون تنمية الطابع الإنساني. والأمر نفسه يسرى بالنسبة للكتاب السنوي حيث يمكن استثماره لتنمية الخصوصية والإنسانية مع تنمية مشاركة أولياء الأمور في إعداده أو في تنفيذه أو في الظهور على صفحاته.

15- **الاحتفال بالإنجازات الفردية:**

جميل جداً أن تحتفل المدرسة على المستوى العام أو على مستوى الفرقة أو الفصل بالإنجازات الفردية في الأكاديميات أو في النشاط أو حتى الإنجازات المحققة خارج المدرسة، وقد يأخذ الاحتفال أشكالاً وصوراً مختلفة مثل توزيع الميداليات أو الشهادات أو إقامة الحفلات أو دعوة ولي الأمر للمشاركة في الاحتفال، أو غير ذلك.

16- **الرد على الاستفسارات والشكاوى:**

وهنا فرصتنا الكبرى في تحقيق أكبر إنجاز، **إن الشخص الخلاق هو الذي يحول المشكلة إلى فرصة، ويحول الأمر السلبى إلى نقطة إيجابية تضاف إلى رصيده**، ومهما كانت الاستفسارات والشكاوى يجب التعامل الفوري معها بأسلوب علمي مع تسجيلها، ومتابعتها والرد في أسرع وقت على ولي الأمر بما تم، إن هذا التعامل المهني والجاد يخلق انطباعاً بالاحترام الفوري من ولي الأمر، حتى ولو لم يكن مضمون الرد مرضياً تماماً لولي الأمر، أن الشكل السليم يحقق الاحترام، أما المضمون فهو متروك للحالة، والمدرسة لا تتخلى عن مسؤوليتها، بمعنى أن نظام المدرسة أو أسلوبها قد لا يكون متفقاً مع وجهة نظر ولي الأمر، ولكن ولي الأمر سيحترم أن للمدرسة نظاماً وأن هذا النظام مطبق بشكل مهني، ولا مانع من رفع وجهة نظر ولي الأمر لإدارة المدرسة لدراستها والاستفادة بها في المستقبل.

إن أكثر ما يثير الضيق لدى ولي الأمر أن يبلغ الاستفسار أو الشكوى دون أن يجد صدى من المدرسة، وهذا معناه إما سوء التنظيم وإما عدم الاكتراث وكلا الأمرين يؤثر سلبياً على ولي الأمر، بينما **العناية الفورية باستفسار أو شكوى ولي الأمر لها مردود إيجابى كبير حتى ولو لم تجب ولي الأمر إلى طلبه.**

17- **تقسيم التنظيم إلى وحدات أصغر:**

وهذا حل إدارى مبتكر للتغلب على سلبيات التنظيم الكبير، **فتتحول المدرسة الكبيرة إلى وحدات صغيرة قوام كل منها بضع مئات من التلاميذ**، وترأس الوحدة المساعدة للناظرة لها كل اختصاصات الناظرة، وعليها تحقيق كل إيجابيات التنظيم الصغير من ناحية توفير الطابع الإنساني في التربية والخصوصية والشخصية في خدمة الطالب وولي الأمر، ونظراً لأهمية هذا الابتكار التنظيمى فسوف نتناوله بالتفصيل في مختبر مستقل مستقبلاً.

18 - **الحكم الذاتي:**

إن تشجيع الطالب على المشاركة في حكم المؤسسة التي يدرس بها سواء بإعداد دستور الفصل

أو تنظيم أيـام الحكم الذاتى أو بغير ذلك من الوسائل طريقة مؤكدة لتنمية الانتماء والخصوصية والارتباط العاطفي بين الطالب والمدرسة، إن الطالب من **خلال هذه الوسيلة يشارك في صنع مدرسته**، وبالتالي يتأكد إنتماؤه وتتعمق ملكيته للمدرسة بكل ما فيها من قواعد وأساليب ونظم ودساتير «وابداعات».

19- إبداعات أخرى:

لا تتوقف اجتهادات المجتهدين وإبداعات المبدعين عند حد، والمطلوب هو تشجيع جميع الأطراف على التفكير في مداخل ووسائل جديدة لتنمية الطابع الإنساني في العملية التربوية.

ما هي مبادئ العناية بولي الأمر؟

أولاً: المنطلقات:

يجب أن ينطلق كل من يعمل بالمدرسة من المنطلقات التالية:

* أن تشعر دائماً أن مدرستك هي الأفضل The Best.
* أن تتأكد من أنك تؤدى عملك على أكمل وجه The perfect.
* أن تسعى دائماً لتحسين جودة أدائك Quality.
* أن تعتقد دائماً في أهمية أولياء الأمور للمدرسة Parent.
* أن تؤمن بأهمية كل الناس في العمل الناجح People.

ثانياً: القواعد الإرشادية للمعلم:

* لا تتباطأ في الرد على الاستفسار أو التعامل مع الشكوى.
* لا تعط وعوداً لا تنفذ.
* جهز نفسك بالوثائق والبيانات وبالاستعداد النفسي أيضاً.
* كن دقيقاً في تعبيراتك وأحكامك، وكن مستعداً لمراجعة أحكامك.
* لا تتسرع في الاستنتاج.
* كن لبقاً عند الرفض، واربط الرفض - إذا أمكنك - بمصلحة الطالب.
* خاطب ولي الأمر بمستوى فكره وتخصصه.
* انصت بوعي وبحماس وبرغبة حقيقية في الاستفادة أو الفهم.
* تقبل الاعتراضات بهدوء، وناقشتها بوعي.

* رتب أفكارك قبل التحدث.
* لا تتحدى.. ولا تستفز.. ولا تكذب.
* احترم ما يقوله.. وليس بالضرورة أن تتفق معه.
* اعترف بالخطأ إذا اضطررت، وتعهد بتجنبه.
* لا تتخلى عن دورك.. أنت المعلّم.
* ركز في الحديث على الموضوع.. على الطالب.

ثالثاً: جمل هامة في مقابلات أولياء الأمور:

* نحن في قارب واحد، ونحن جميعاً شركاء في المسؤولية.
* أنتم أصحاب المدرسة.. حقاً!
* التطوير والإبداع طريق بلا نهاية.
* الأنشطة ليست لمسات الديكور في البناء التربوى، إنها أساساته!
* وظيفتنا اكتشاف الموهبة، وتعهدها بالرعاية.
* حافظ على التوازن بين التوقعات والإمكانيات.
* نحن الرواد في التعليم.
* نحن مؤسسة تربوية.
* مطلوب إتاحة الفرصة للطالب ليفجّر طاقاته.
* البيت مطلوب منه المتابعة.
* نحن محترفون.
* ليس بالحب وحده نربى الأجيال.
* ليس عيباً أن نجهل.. إنما العيب ألا نسأل.

رابعاً: مهارات التعامل في مقابلات ولي الأمر:

* مهارات الإنصات.
* مهارات التحدث.
* مهارات التفاوض.
* مهارات التفكير.

والمطلوب من المعلم تنمية كل من هذه المهارات، وهذا موضوع لقاء آخر.

ما هي ملامح المدرسة الإنسانية؟

المدرسة التي تؤمن باللمسة الإنسانية في التربية هي المدرسة القادرة على تحقيق أعلى درجات الإبداع.. وأعلى درجات الرضا في الوقت نفسه، لأنها ستقدم مالا يقدمه الآخرون، إن محور حركتها ليس فقط الفصل والسبورة والاختبارات، وإنما أيضاً مخاطبة الطالب الإنسان، والتعامل معه بخصوصية، والتعامل مع ولي أمره بإنسانية، إن المدرسة التي تستخدم فيها الأدوات والوسائل السابقة هي المدرسة «الإنسانية» التي تتصف بالملامح التالية:

1- **الخصوصية والشخصية** Personalization:

وهنا تتحول المدرسة الضخمة إلى شئ شخصي جداً وخاص ومرتبط مباشرة بكل طالب، وبكل ولي أمر، وتحقيق هذه الخصوصية والطابع الشخصي له ألف طريقة وطريقة، ابتداء من تقسيم التنظيم الكبير إلى وحدات وكيانات صغيرة ذات مناخ خصوصي وقادرة على تقديم الخدمة الخاصة جداً، إلى تطبيق كل الوسائل والأدوات التي تخلق مناخ وعلاقة الخصوصية.

2- **المدرسة تفصيل حسب الطلب** Customization:

صحيح أن عدد القيود والمعطيات في المدرسة كبير جداً ابتداء من المناهج إلى عدد الحصص إلى بعض الأساليب والوسائل إلى المباني والتسهيلات، ومع ذلك فإن هناك طرقاً عديدة لإتاحة الفرصة للطالب (وولي الأمر) ليحدد شكل وملامح ومكونات مدرسته حسب رؤيته هو ولتكون «حسب طلبه» هو.. والهدف بالطبع هو خلق وتعميق وتنمية الاحساس بالملكية A sense of ownership والانتماء Belonging، وأعطى أدناه بعض الأمثلة على طرق توليد المناخ الذي يصنع فيه التلميذ مدرسته بنفسه (الملاحظات نفسها تسرى على ولي الأمر):

* الطالب قد يشارك مستقبلاً في اختيار فصله، وربما معلمه.
* الطالب يشارك في تصميم الجدول الدراسي وفي تحديد طول اليوم الدراسي.
* الطالب يختار البحث أو المقال أو موضوع التعبير.
* الطالب يبتكر الرحلة التي يريد تنظيمها، وينظمها بالفعل.
* الطالب يصمم الديكورات ويشارك في التجميل بالفصل والمدرسة.
* الطالب يحكم المدرسة أو بعض أنشطتها من وقت لآخر.
* الطالب يضع دستور التعامل والعلاقات ويحدد الحوافز والعقوبات.

* الطالب ينظم الاحتفال بأعياد ميلاد زملائه.

* الطالب له رأي في مواعيد وأساليب الاختبارات.

* الطالب ينظم الندوات والمسابقات ويبتكر المباريات ويديرها.

* الطالب يقول رأيه في المدرسة وفي المعلّم وفي الإدارة.. ويستمع إلى رأيه.

* الطالب يشارك في تصميم وتصنيع احتياجات المدرسة.

* الطالب يبني مكتبه الفصل وربما مكتبة المدرسة ويشارك في لجنة شراء الكتب.

* الطالب يصدر مجلة المدرسة.. والفصل.. ويعد النشرات والكتاب السنوي.

* الطالب ينظم خطوط سير الباص ويساعد في تنظيم الحركة ويضع نظاماً لاختيار السائق المثالي.

* الطالب يشارك في إدارة الفصل.

* الطالب ينفذ بعض أجزاء العملية التعليمية، ويساعد زملائه.

* الطالب يشارك في صياغة رسالة المدرسة وفلسفتها.

* الطالب يدير مختلف الأنشطة ويبتكرها.

* الطالب يحفظ النظام في الاستراحات.

* الطالب يمثل المدرسة.

* الطالب يصمم ثوب التخرج وينظم الحفل.

إن كلاً من هذه المساهمات وغيرها لا تستهدف فقط تنمية الاحساس بالمشاركة والمسؤولية، ولكنها قبل ذلك تعني أن الطالب (أو ولي الأمر) يصمم المدرسة ونظامها وأنشطتها وأساليب ومبانيها.. إنه يصمم مدرسة ويبنيها.. إنها مدرسته هو وهي «حسب الطلب».

3- **فرصة الاختيار** Choice:

ويرتبط بالفكرة السابقة فكرة حق الطالب (وولي الأمر) في الاختيار، أن الاختيار شعور عظيم ذو أهمية خطيرة في بناء الشخصية المستقلة ذات الرأي الحر، وهو إدراك لخصوصية الخدمة وشخصيتها، وكلما وسعنا مجالات الاختيار في كافة الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية كلما تأكدت اللمسة الإنسانية بالمدرسة وأود التأكيد على أن إتاحة الاختيار لا تعني بالضرورة زيادة التكاليف أو زيادة الأعباء الإدارية إذا أحسن التخطيط والتنظيم.

4- **الاستجابة** Pesponsiveness:

وإذا كنا قد طلبنا أن يكون للطالب (ولولي الأمر) رأياً وأن يستمع إلى رأيه، فلابد أن نكمل الدائرة بتوفير الاستعداد للاستجابة، إننا لسنا في سباق لإثبات أننا دائماً على حق، وإن كل الاقتراحات مرفوضة، وأن طريق التحسين قد انتهي، بل على العكس نحن في سباق لإثبات إننا جميعاً مسؤولون ومطالبون بالتفكير والاقتراح والاعتراض والاحتجاج، فذلك هو الطريق الوحيد إلى التقدم، المدرسة ليست مؤسسة لصناعة القهر وفرض الطاعة، بل هي لتنمية التفكير وتشجيع المبادأة والإبداع.

5- **روح المودة** Friendliness

حققت شركة Apple للكمبيوتر معجزاتها في النمو واكتساح الأسواق بوصفة بسيطة للغاية: أن تصنع كمبيوتر User-friendly وأن تضع طلبات مستخدم الكمبيوتر واحتياجاته فوق كل اعتبار، فهل هناك ما يمنع من تطبيق الأسلوب نفسه في تقديم خدمات المدرسة إلى الطلاب وأولياء الأمور؟ لا جدال في أن المودة هي الباب الواسع للتفاهم وللتعاون ولبناء أرضية مشتركة لبناء الإنسان.

6- **ولي الأمر عضو داخلي في الأسرة** Insiderism:

لا أسرار ولا غموض ولا مناورات في علاقة المدرسة بولي الأمر، وكلما كانت المعلومات متاحة كلما وضح لكل الأطراف حكمة القرار وغاية السلوك، وبالتالي يجب أن يعامل ولي الأمر على أنه عضو داخلي في الأسرة وليس غريباً عليها أو أجنبياً عنها، فتلك المعاملة تطبيق مباشر لفلسفة المدرسة الإنسانية، ومع ذلك يجب التحذير من الإفراط في هذا الأسلوب إلى درجة تهدد خصوصية المؤسسة في بعض الأمور الخاصة أو تهدد خصوصية المعلّم ذاته في بعض جوانب عمله، إن المعادلة الصعبة هي كيف تجعل ولي الأمر يشعر بأنه عضو داخلي في الأسرة، وفي الوقت نفسه نحافظ على خصوصية الأمور التي يجب أن تكون خاصة، إن «المطبخ» الداخلي في أى مدرسة قد تجرى فيه بعض الأمور أو الممارسات أو الترتيبات التي تفضل المؤسسة ألا يطلع عليها إلا العاملون بها، حتى لا تفسد الترتيبات ولا يساء فهم بعض الأمور.

7- **كلنا أعضاء في النادي** Clubbishness:

وهذه فكرة مرتبطة بالفكرة السابقة، حيث يتم تشجيع أولياء الأمور والطلاب على الإحساس بأنهم أعضاء في نادٍ مشترك هو نادي المدرسة، إنها جزئية خاصة متفرعة عن الاحساس بأننا أعضاء في الأسرة والمقصود هو أن يتم تخطيط وتنفيذ بعض الفعاليات التي تؤكد أننا أعضاء في نادٍ واحد، ونفكر في مصالح مشتركة، ومحور اهتماماتنا مشترك (ألا وهو الطالب نفسه)، وبالتالي يبدأ ولي الأمر في النظر إلى المعلّم على أنه زميله في نادي طيبة، وحتى النشرة التي نرسلها إلى أولياء الأمور

يجب أن تتسم بالمودة، وتشع منها روح الأسرة، وتعبر تعبيراً صادقاً عن الانتماء إلى النادي، إن مدرسة المستقبل نفسها ستتحول إلى ملتقى (أو نادٍ) تتهيأ فيه البيئة لكي يشارك كل الأطراف بدور ما من أجل غاية إنمائية واحدة، وستختفي منها علاقة التلقين والسيادة والغلبة بين المعلّم والطالب، وسيتحمل فيها الطالب وولي الأمر أنصبه متزايدة من مسؤولية التعلم والتعليم، وما نبشر به هنا ليس مجرد أحلام غير عملية، بل هو واقع حى بدأت تباشيره بالفعل.

8- **الشفافية** Transparency:

افتحوا الأبواب ليرى أولياء الأمور كيف نخطط، وكيف ننظم، وكيف نعلم، وكيف ننمى القدرات ونعالج الثغرات ونشجع المواهب، ونتيح البيئة الغنية لنمو شخصية الطالب ونضجه، إن زيارة أولياء الأمور للفصول ليست مناسبة مرتبة لعرض مسرحي مصطنع، وإنما هي فرصة حقيقية للإطلاع المباشر على ما يجرى والإحساس الفعلى به ومعايشته وإدراك أبعاده ومغزاه وتقدير الجهد الكبير وراء كل جزئية فيه.

9- **الإحاطة** In the Know:

إحساس لا يقدر بثمن ذلك الذي يتولد لدى من يتعامل معك ويكون مفاده أنك تعلم، وأنك ملم بعملك وبأحدث ما في هذا المجال من تطورات وابتكارات، ملايين البحوث والأفكار تضاف إلى المعرفة الإنسانية كل يوم، والمطلوب أن تهيئ المدرسة للعاملين بها البيئة والوسائل التي تمكنهم من المتابعة والإطلاع في إطار ما هو ممكن، وما هو متصل بعلمهم لكي يقوموا بتوظيف هذا من أجل تنمية «نجوى» بالصف الثاني الإعدادى أو «محمد» بالصف الأول، أو من أجل التعامل المتفتح مع المستشار «حسنى رضوان» ولي أمر «نوران وسوزان».

10- **الاتصال الفوري والمباشر** Prompt, direct contact:

هناك فرق بين أن تتصل فوراً بشأن المشكلة وبين أن تترك الاتصال للصدفة، أو للاجتماعات الدورية المطلوب هو أن ينشأ الاهتمام الفوري بالموضوع، ويتوافر الحافز للاتصال الفوري بشأنه، وأن يتم هذا الاتصال مباشرة مع ولي الأمر (أو مع الطالب) سواء لإبلاغه بأمر، أو للإستفسار منه، أو لطلب معاونته في التعامل مع ابنه، إلخ.. والاتصالات تكون على المستوى الملائم للحدث أو الموضوع ابتداء من مستوى معلّم المادة، إلى مدرسة الفصل، إلى رئيس القسم، إلى مساعدة الناظرة أو مسؤولة الفرقة، إلى الناظرة، إن سعادة ولي الأمر وإحساسه بالأهمية وبالاهتمام سيتحققان فوراً بمجرد الاتصال، بصرف النظر عن مضمون الاتصال ذاته.

11- **تصميم الخدمة للتيسير** Design that Suits my convenience:

لاحظت لدى دخولي الغرفة بأحد الفنادق الكبيرة بطاقة صغيرة على السرير تسألني فيها مسؤولة التدبير والنظافة عن أنسب الأوقات الملائمة لى لتنظيف غرفتي في اليوم التالي، وتطلب منى وضع علامة (صح) حيث أرغب، وأعلق الرد على أكرة الباب، وقد تكون المسألة بسيطة، ولا تكلف الفندق شيئاً، ولكنها كانت بالنسبة لى مثيراً فورياً للإحساس بأني في غرفتي، وهذا فندقى، والمسؤولة لا تريد إزعاجي في مواعيد غير ملائمة، وهي حريصة على نظافة غرفتي ولا تريد إشغالي بكتابة الرد، أو بتوصيله إليها، أليس كل ذلك جميلاً؟ والمطلوب أن نفكر معاً بهذا الأسلوب، لنجيب على السؤال كيف تجعل الخدمة أكثر يسراً وأكثر ملاءمة لظروف كل ولي أمر، وكل طالب، ولنأخذ مثالاً بسيطاً: حددت المدرسة موعداً للقاء الشهرى لجميع أولياء الأمور مع جميع المعلمين في الخامسة من مساء السبت، وذهبت الإخطارات لأولياء أمور 2400 طالبًا وجاءوا في الموعد. والنتيجة ازدحام شديد في الطريق إلى المدرسة، وصعوبة شديدة في وجود مكان لانتظار نحو 1000 سيارة، وبعض الأباء تركوا سياراتهم على بعد أكثر من كيلو متر، ثم ترجلوا متعبين ورافضين، ناهيك عن مسيرة 400 متر على الأقدام داخل المدرسة، وتحميل زائد على شبكة الكهرباء وبالتالي انقطاع التيار الكهربائي والتهديد بإفساد الاجتماع، أو على الأقل إشاعة جو من عدم الانضباط وعدم اليسر في الاتصال والاجتماع، وهرج ومرج كنا في غنى عنه، وصعوبة شديدة في الالتقاء بكبار المسؤولين بالمدرسة، حيث لا يتوقع من الناظرة أن تجد وقتًا للقاء مئات أو حتى عشرات أولياء الأمور، وحتى الموعد المحدد لم يرتب من حيث البداية والنهاية والتسلسل بحيث يجعل أولياء الأمور يصلون على دفعات ويتركون المكان على دفعات. والسؤال هو: هل كان من الممكن تقديم الخدمة بيسر أكبر، وبملاءمة أكبر؟؟ نعم بكل تأكيد.

12- **الاعتمادية** Reliability:

ولي الأمر يجب أن يشعر بأنه يستطيع الاعتماد عليك، لأنك شخص ناضج ومسؤول وخبير بعملك، وتعمل في مدرسة يعتمد عليها. والمطلوب هو أن يحس ولي الأمر بأن إبنه في أيد أمينة، وتحت رعاية مخلصة، وبإشراف مقتدر، وبأن المعلمة حريصة على أبنه حرص أمه عليه، وشغوفه به شغف أمه به، وقادرة على التعامل معه بقدرة أبويه نفسها، وربما أكثر، لأنها معلمة «يعتمد عليها»، ومدرسة «يعتمد عليها».

13- **ولي الأمر يتعلم أيضًا** We all learn:

إن التعلم رحلة حياة، ومفهوم التعلم المستمر يجب أن يترسخ في عقل وضمير كل منا بالمؤسسة التربوية، وعلينا نقل المفهوم بوعي وإقناع إلى الطالب.. وإلى ولي الأمر أيضًا. وبالتالي تكون اتصالاتنا بولي الأمر ذات مضمون تعليمى وتربوى في بعض الأحيان. ويتحقق ذلك عندما نكون أكثر

دراية بعملنا، وأكثر سيطرة على وسائلنا، وأكثر فهمًا للحكمة من كل عمل والغاية من كل نشاط، فإذا كنا كذلك تحقق تلقائيا بعض التعلم في كل اتصال مع ولي الأمر حول أبنه، وحول المادة، وحول الأسلوب، وحول المشكلات، وحول كيفية التعامل مع المشكلة، ومع الطالب. ويصبح ولي الأمر نفسه مدركًا لفائدة الاتصال، ومقدرًا للعائد منه، وحريصًا عليه لأن فيه فائدة شخصية مباشرة له. يضاف إلى ذلك إمكانية تنظيم فعاليات مستقلة تستهدف المناقشة والتوعية المباشرة مع أولياء الأمور في القضايا التي تهم أبناءهم، وأبناء الجيل كله، بل ومستقبل الجيل نفسه.

14- **المتعة والتسلية Fun**:

علينا في المدرسة الإنسانية أن نحول قدرًا متزايدًا من نشاطاتنا التعليمية والتنموية إلى تجارب ممتعة ومسلية للطالب ولولي الأمر أيضًا، لتكون المدرسة بالنسبة للجميع جسرًا إلى عالم نستمتع فيه جميعًا بأننا نؤدى واجباتنا، وبأننا نلعب دورًا في النهوض بالرسالة. ولعلى أغامر وأقول «أن المدرسة مكان للاستمتاع.. ولأشياء أخرى أيضًا!» فإذا حققنا ذلك نكون قد وصلنا إلى أعلى مراتب الإنسانية في المؤسسة التربوية. إن بداخل كل منا طفل صغير يريد الاستمتاع والتسلية والمغامرة واللعب، واستثمار هذه الطاقات هو وسيلتنا الأكيدة لتحقيق المعجزات في الأمور الجادة والشاقة، وفي تحقيق الإنجاز الأكاديمي الذي نتوق جميعًا إليه. إن هناك ألف طريقة لجعل كل شيء بالمدرسة وكل اتصال بالمدرسة شيئًا ممتعًا ومسليًا، ولا يضطر ولي الأمر له، وإنما يسعى إليه، ويبحث عنه، ويختلق الأسباب للاتصال به. أن الحياة كلها مسرح كبير، وكلنا نلعب أدوارنا فيه، فلماذا لا نستمتع بأدوارنا؟ حقًا.. لماذا؟!

15- **العناية من البداية إلى النهاية Care from beginnings to ends**:

استأجرت المدرسة عددًا من العمال ليقوموا بالتنظيف المستمر للشارع المؤدى إليها لأن رئاسة الحي لا توفر الخدمة بالمستوى اللائق بأصحاب الشركة – أقصد العملاء. والدرس واضح. أن علينا أن نعتني بأولياء الأمور في كل لحظة من البداية إلى النهاية، وليس تحسين وتجميل مدخل المدرسة ترفًا يمكن الاستغناء عنه، إنما هو جزء رئيسى في الرسالة التي نبعثها لولي الأمر: «إننا حريصون على رعايتك وراحتك من أول دقيقة». وبالمنطق نفسه يجب التأكيد على استمرار الرعاية طوال الوقت، خصوصًا في نهايات الاتصال. أن الانطباعات الأخيرة مهمة أيضًا كالانطباعات الأولي.

اصدرت الناظرة تعليماتها بأن تكون مقابلات أولياء الأمور معها بعد الساعة 12 ظهرًا، وجاء الأستاذ/ .... من السفر وأراد دخول المدرسة في العاشرة صباحًا فمنعته الحارسة بشكل غير لائق، وفشلت كل محاولات ولي الأمر لشرح ظروفه، وتطور الأمر إلى مشادة. والسؤال: هل كان هذا التطور حتميًا؟! إن الآثار المدمرة لأهمال البدايات والنهايات يصعب أحيانًا محو عواقبها، ونحن في غنى عن ذلك.

16- **الاهتمام بالتفاصيل** Attention to details:

مـا هو الفرق بين الفسـتان الجـاهز والفسـتان التفصـيل؟ أمـور كثيرة، ولكن أهمهـا الاهتمـام بالتفاصيل، وهو ما يمكن تحقيقه بفعالية في المدرسة الإنسانية إذا أدركنا أن كل تفصيل بسيط مهم، حتى شكل سور الخضرة بمدخل المدرسة، وأسلوب تنظيم طابور الكانتين، وطريقة عمل عمال النظافة. كل شيء مهم.. وكل شيء يجب التفكير فيه بعناية ليتحقق في نهاية الأمر «تفصيل» الخدمة بما يلبي الاحتياجات. وليس من الضروى أن يكون هذا الاهتمام محل دعاية أو إعلان مباشر، وربما لن يحس به ولي الأمر إلا إذا واجه موقفًا معينًا، ولكن ساعتها سيدرك ولي الأمر أننا نهتم فعلاً بالتفاصيل، بأن خط سير الباص لم يحدد اعتباطًا، وبأن اسم «القناة اليومية» لم يحدد اعتباطًا، وبأن ترتيب الفصول في الممر لم يحدد اعتباطًا، وبأن الإصرار على مشاركة ولي الأمر في كل شيء ليس مزحة، وبأن العناية بالكتاب السنوي ليست للدعاية، وبأن منع ارتداء الحلي لم يأت صدفة، وبأن دستور الفصل ليس للديكور. وإنما على العكس كل شيء تم التفكير فيه بعناية، وخطط بعناية، ونفذ بعناية.. العناية المبنية على خصوصية «مدرستي» «ومدرسة ابنى».

17- **العناية.. العناية** Care- a must:

وهذه هي الخلاصة أو The bottom line يقولون. أن الدرس الذي يجب أن نعيه ونتذكره دائمًا ونطبقه دائمًا هو خلق مناخ العناية.. العناية.. ونقل الإحساس بالعناية.. إلى الطالب.. وإلى ولي الأمر، وإذا لم ننجح في ذلك، فيصعب تحقيق التقدم في أى شيء آخر. أن الحب الذي تكنه المدرسة للطلاب وتنميه على الدوام طريق مؤكد للنجاح. وأقصر الطرق إلى قلب الأم إسعاد ابنها، وتربيته أيضًا، وهذه هي القضية، فليس بالحب وحده تربي الأجيال، ولكن الحب مدعومًا بالعناية وبالرؤية التربوية يمكن أن يحقق المعجزات.

مراجع الفصل الثاني عشر

1. VAIZEY, J. AND SHEEHAN, J., RESOURCES FOR EDUCATION, ALLEN AND UNWIN, 1968, P. 136.
2. Hough, J.R., A Study of School Costs, NFER, 1981, pp. 133-34.
3. Smith, C. Selby, The Costs of Further Education, Pergamon, 1970, pp. 57-59.
4. Hough, J.R., op. cit., oo, 139-40.
5. Cumming, C.E., Studies in Educational Cost, Scottish Academic Press, 1971, Table 2.5.
6. DES, Secondary School Library Service' Statistical Bulletin 7/81, May 1981.
7. Drake, K., 'The Importance of Costing Adult Education', Studies in Adult Education, Vol. 4, No. 2, October 1972, p. 128.
8. Vaizey, J., The Political Economy of Education, Duckworth, 1972, p. 224.
9. Becker, G.S., Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, Princeton University Press, 1964, p. 74.
10. Bowman, M.J., 'The Costing of Human Resources Development', Economics of Education, eds. eds. Robinson, E.A.E., and Vaizey, J., Macmillan, 1966.
11. Mincer, J., 'On the Job Training: Costs Returns and Some Implications' ,Journal of Political Economy, Vol. LXX, October 1962, pp. 50-79.
12. Smith, R.E., 'The Opportunity Cost of Participating in a Training Programme', Journal of Human Resources, Vol. vi, No. 4, Fall 1971, pp. 510-19.
13. Parsons, D.E., 'The Cost of School Time, Foregone Earnings and Human Capital Formation', Journal of Political Economy, Vol. 82, No.2, pt. 1, March/April 1974, pp. 251-66.
14. O'Donoghue, M., Economic Dimensions in Education, Gill & Macmillan, 1971, p. 53.
15. The method described here is that in student Numbers in High Education in England and Wales, Educational Planning Paper No. 2, HMSO, 1970.
16. Hough, J.R. op. cit., p. 152.
17. Vaizey, J., Hewton, E. and Norris, K., The Costs of New Educational Technologies, Gulbenkian Institute, Lisbon, 1971, p. 17 f.
18. Coombs, P.H. and Hallak, J., Managing Educational Costs, Oxford University Press, 1972. pp. 57. pp. 57- 61.